



## **TESIS DOCTORAL**

# **INTEGRACIÓN SÍ, INTEGRACIÓN NO, UNA ESCUELA QUE CAMBIA**

**GIUSJ GIACALONE**

*Departamento de Psicología Y Antropología*

**2017**



## **TESIS DOCTORAL**

### **INTEGRACIÓN SÍ, INTEGRACIÓN NO, UNA ESCUELA QUE CAMBIA**

**GIUSJ GIACALONE**

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Fdo: Florencio Vicente Castro

Fdo: José Serrano Serrano

Fdo: M<sup>a</sup> Isabel Ruiz Fernández

**2017**

*Alla mia famiglia,  
con immenso amore.*

## **Ringraziamenti**

Quando ho scelto di intraprendere questo percorso, importante per la mia crescita personale e professionale, non sapevo che di lì a poco sarei diventata madre per la seconda volta. La gioia di quella felice scoperta non aveva cambiato il mio stato d'animo; la mia voglia di conoscere, di imparare e di approfondire cresceva di giorno in giorno insieme alla piccola creatura che portavo in grembo. Il 1 Ottobre del 2015, la mia piccola Laura annunciava la nascita della sua sorellina Isabel, nome scelto in occasione del secondo viaggio in Spagna.

A Salamanca, ho avuto l'onore di conoscere il Professore Florencio, uomo di ampia cultura, che ho sentito premuroso come un papà con la propria figlia in dolce attesa.

A Badajoz, ho conosciuto la Dottoressa Arcuri e il Dottore Bianco, che sono stati i miei tutors.

Al Professore Florencio e ai Dottori Bianco e Arcuri, va la mia gratitudine.

Al Professore Florencio non solo per aver creduto in me e per avermi permesso di vivere una delle esperienze più significative della mia vita, ma soprattutto per avermi insegnato che non si finisce mai di crescere. Guida sapiente, è stato in grado di trasmettere il valore delle piccole cose e in ogni occasione il suo entusiasmo è diventato il mio. Tutto questo senza mai farmi perdere di vista l'importanza del cammino intrapreso e del conseguente impegno da riversare.

E anche a i professori José Serrano Serrano e M<sup>a</sup> Isabel Ruiz Fernández.

Ai miei Tutors, per avermi seguito con professionalità e pazienza. La loro disponibilità e la loro supervisione sono state di prezioso aiuto nella parte conclusiva di questo percorso.

Un ringraziamento particolare va alla mia Famiglia a cui dedico questo lavoro.

A mio marito Fabio, ottimo compagno di vita e premuroso papà. Senza il suo sostegno e il suo sacrificio, non sarei potuta giungere fino a questo punto. Pronto a rispettare ogni mia decisione, mi ha aiutato e supportato nei momenti difficili, dandomi forza e coraggio.

Alle mie bambine Laura e Isabel, sempre pronte a sorridermi e a ricordarmi giorno per giorno che non devo sempre studiare, ma anche giocare con loro perché 'stare tutti insieme', come dice mia figlia a soli tre anni e mezzo, è bello ed è anche un dono.

Alla mia mamma, capace di accogliere ogni mia emozione con amore e con rispetto, senza mai giudicare. Anche la sua ineguagliabile disponibilità, ha permesso la possibilità di portare avanti questa mia ricerca.

Al mio papà, da sempre uomo emotivo, oggi nonno iperprotettivo con le mie figlie.

Alle mie nipoti Alice e Adele, pronte a tirar fuori il meglio di me in ogni situazione con la loro dolcezza.

Infine, ma non per ultimo, un ringraziamento particolare va:

Alla mia amica Paola, insegnante attenta e premurosa, da sempre mia mentore.

A mia cugina Antonella, madrina di mia figlia Isabel, la cui compagnia, in ogni viaggio e in ogni momento di questa esperienza, è stata ineguagliabile.

Alla mia amica dottoranda Lia. Con lei mi sono confrontata ogni giorno, e mi ritengo fortunata per averla incontrata. La nostra amicizia è tra le cose più belle di questa esperienza.

Alla mia amica Francesca e a suo marito Dave, che da lontano mi hanno mostrato affetto e comprensione.

*Un vero viaggio  
non è cercare nuove terre  
ma avere nuovi occhi*

Marcel Proust

## RESUMEN

La inclusión ha requerido un cambio de formación estructural en los diversos sectores educativos, incluyendo la escuela. Son diversas las especificidades personales y culturales de los estudiantes, y por lo tanto, el sentimiento de acogida es cada vez más generalizado e impregna los espacios operativos de la enseñanza. El objetivo de la investigación es permitir que surjan el sentido y la dimensión de la inclusión en la escuela; si es que existe, sólo en el momento en que en el aula está presente una desventaja de cualquier naturaleza o si, por el contrario, es una parte integral del sistema educativo que relaciona necesidades, expectativas, esperanzas y la búsqueda de dar respuestas para asegurar el éxito académico a todos.

La investigación se realizó en las escuelas de la ciudad de Mazara del Vallo, en la Provincia de Trapani: primaria (3 Círculos Didáctico.), secundaria de primer nivel (2 Institutos Comprensivos) y la escuela secundaria de segundo nivel (Liceo Científico, IPSIA); involucrados 324 profesores de diferentes tipos de escuelas, de las cuales 243 docentes curriculares y 81 psicopedagogos. La muestra, específicamente está constituida por 40 hombres y 284 mujeres; la edad media es de 52,5 años.

Se suministró el cuestionario del *Index para la inclusión*, que es un instrumento creado por el *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) para promover la inclusión en las escuelas.

Una vez recogidos los cuestionarios completados, se procedió a cargar los datos con el programa SPSS *Statistics*, un *software de análisis estadístico* que ofrece una lectura sistemática de los datos. Las tres dimensiones en las que viene estructurado el cuestionario, son: “Creación de culturas inclusivas”, “Crear políticas inclusivas” y “Desarrollar prácticas inclusivas”, están relacionadas con las variables social - personales: *la función de la enseñanza (planes de estudio, apoyo), el género, la edad, grado de la escuela en donde enseña, contrato de trabajo a plazo fijo o de duración indefinida, la participación en máster y cursos de mejoramientos, la permanencia en el lugar de trabajo.*

Aplicando el Test *T para muestras independientes*, se evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres con respecto a dos dimensiones “Creación de culturas inclusivas” y “Creación de políticas inclusivas”. Los docentes

hombres presentaron en media puntuaciones más altas en ambas dimensiones; tienen, por lo tanto, una propensión reducida para crear culturas y políticas inclusivas con respecto a las docentes mujeres.

Aplicando el procedimiento ANOVA univariante, se destaca una diferencia estadísticamente significativa en comparación con el nivel de la escuela en cuanto a las dimensiones investigadas con el cuestionario. Los docentes de enseñanza secundaria, tanto de primer como de segundo nivel, tienen en media las puntuaciones más altas en todas las dimensiones analizadas en el cuestionario, tienen, por lo tanto, una reducida propensión a la creación de culturas y políticas inclusivas y a desarrollar prácticas inclusivas, respecto a los docentes de preescolar y primaria ( $p < 0.05$ ).

A partir de los resultados, es evidente que la inclusión es una connotación educativa de la cual los docentes tienen el conocimiento, pero no siempre durante sus sesiones de trabajo adoptan estrategias personalizadas, limitándose a una clase frontal transmitida a un salón de clase. Por otra parte, mientras que los docentes de preescolar y de primaria trabajan con itinerarios programáticos acordes con las necesidades reales del crecimiento formativo y, por lo tanto, mira a la dimensión sistémica de la persona del estudiante; los otros docentes mientras mayor sea el nivel escolar en donde ejercen, mayor será la disminución en cuanto a la atención de acciones personalizadas a las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes. El componente masculino, aunque sea en pequeña muestra, posee mayor información con respecto al tema de la inclusión.

**Palabras claves:**

Inclusión, acogida, éxito académico, competencia, diseño, personalización.



## ABSTRACT

Inclusion requires a change in the training methods used in all parts of the educational sector, including at the school level. The personal and cultural characteristics of students are ever more diverse and this is reflected in a more welcoming school environment. The aim of this research is to show the extent and nature of inclusion in schools; specifically to establish whether inclusion is viewed only as individual instances of disadvantage in the classroom or is seen as an essential part of educational training that considers needs and expectations and seeks to foster high achievement for all.

The research was carried out in schools in Mazara del Vallo in the province of Trapani: three Primary schools (“Circoli Didattici”), two Secondary Schools “di Primo Grado” and two Secondary Schools “di Secondo Grado”: “Liceo Scientifico” and “IPSIA”; involving 324 teachers (243 curriculum and 81 support) from across the different schools. The sample consisted of 40 male and 284 female teachers with an average age of 52.5 years.

The questionnaire administered was based on *The Index for Inclusion* which is a resource created by the *Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE]* which promotes inclusion in schools.

Once completed, the results were compiled and uploaded to the program *SPSS Statistics*, a software package for statistical analysis, which allows for the assessment of data patterns. The questionnaire is organized in three dimensions: “Creating Inclusive cultures”, “Producing inclusive policies” and “Evolving inclusive practices”. These dimensions are correlated to social and personal variables: *Teacher Role [Curricular/Support]*, *Gender*, *Age*, *School Type*, *Contract Type [Permanent/Temporary]*, *Educational Level [Master/Post-Graduate Specialization]*, *Domicile*.

Applying the t-test for *independent samples*, a statistically significant difference is evident between male and female teachers on the two dimensions “Creating Inclusive cultures” and “Producing inclusive policies”. Male teachers score significantly higher in both of these dimensions; they, therefore, show a lower propensity for creating inclusive cultures and policies than female teachers.

Applying a univariate ANOVA test, based on School Type, there was a statistically significant difference, at the 5% level, across all three dimensions. Specifically, those teaching in secondary school “di Secondo Grado” scored higher in all three dimensions of the questionnaire, indicating a reduced propensity for creating inclusive cultures and policies and evolving new inclusive strategies, compared to those at the Infant and Primary schools.

The results show that teachers are aware of the educational connotations of inclusion, but they do not always adopt or develop personalized strategies in their lessons, limiting themselves to undifferentiated whole-class teaching. In addition, while Primary and Infant school teachers provide lessons more specifically tailored to the needs of their students, based on their viewing these students as complex individuals, as the level of the school increases, the attention on the part of the teacher to address the specific learning needs of individual students diminishes. Male teachers, although making up only a small proportion of the sample, research more information on the subject of inclusion.

**Keywords:**

Inclusion, welcoming, successful training, competence, planning, personalization.

## RIASSUNTO

L'inclusione ha richiesto un cambiamento dell'assetto formativo nei vari settori dell'educazione, tra cui la scuola. Sono diverse le specificità personali e culturali degli studenti, e pertanto, il sentimento di accoglienza è sempre più diffuso e permea gli spazi operativi della didattica. L'intento della ricerca è quello di lasciare emergere il senso e la dimensione dell'inclusione a scuola; se essa esiste solo nel momento in cui in classe è presente uno svantaggio di qualsiasi natura o se invece essa è parte integrante del sistema formativo che mette in relazione bisogni, aspettative, attese e che cerca risposte per garantire il successo scolastico a tutti.

La ricerca è stata condotta nelle scuole del comune di Mazara del Vallo in provincia di Trapani: primaria (n. 3 Circoli Didattici), secondaria di primo grado (n. 2 Istituti Comprensivi) e secondaria di secondo grado (Liceo scientifico, IPSIA); ha coinvolto 324 docenti dei diversi ordini di scuola, di cui 243 insegnanti curricolari e 81 insegnanti di sostegno. Il campione nello specifico è costituito da 40 maschi e 284 femmine; l'età media è di circa 52,5 anni.

È stato somministrato un questionario tratto dall'*Index per l'inclusione* che è uno strumento ideato dal *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) per promuovere l'inclusione nelle scuole.

Una volta raccolti i questionari compilati, si è proceduto al caricamento dei dati con il programma *SPSS Statistics*, un software di analisi statistica che fornisce una lettura sistematica dei dati. Le tre dimensioni in cui è strutturato il questionario, quali: "Creare culture inclusive", "Creare politiche inclusive", "Sviluppare pratiche inclusive", sono state correlate alle variabili socio-anagrafiche: *funzione della docenza (curricolare, sostegno)*, *genere*, *età*, *grado di scuola in cui si insegna*, *contratto di lavoro a tempo indeterminato /o determinato*, *partecipazione a master e corsi di perfezionamento*, *la dimora nel luogo di lavoro*.

Applicando il test *T per campioni indipendenti*, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alle due dimensioni "Creare culture inclusive" e "Creare politiche inclusive". Gli insegnanti maschi presentano in media punteggi più alti in entrambe le dimensioni; hanno, quindi, una ridotta propensione a creare culture e politiche inclusive rispetto alle insegnanti donne.

Applicando la procedura ANOVA univariata, si è evidenziata una differenza statisticamente significativa rispetto al grado di scuola per ciò che riguarda le dimensioni indagate dal questionario. Gli insegnanti di scuola secondaria, sia di primo che di secondo grado, hanno in media punteggi più alti in tutte le dimensioni analizzate dal questionario, hanno, quindi, una ridotta propensione a creare culture e politiche inclusive e a sviluppare pratiche inclusive rispetto agli insegnanti di scuola d'infanzia e primaria ( $p < 0.05$ ).

Dai risultati si evince che l'inclusione è una connotazione educativa di cui gli insegnanti hanno conoscenza, ma non sempre durante le loro sessioni di lavoro adottano strategie personalizzate, limitandosi ad una lezione frontale trasmessa al gruppo classe. Inoltre, mentre gli insegnanti di scuola primaria e d'infanzia lavorano su percorsi programmatici commisurati agli effettivi bisogni di crescita formativa, e, pertanto, guardano alla dimensione sistemica della persona dell'allievo, via via che si eleva l'ordine di scuola, diminuisce l'attenzione da parte dei docenti per le azioni personalizzate agli effettivi bisogni di apprendimento degli studenti. La componente maschile, poi, seppur esigua nel campione, ricerca più informazioni sul tema dell'inclusione.

### **Parole chiave**

Inclusione, accoglienza, successo formativo, competenza, progettazione, personalizzazione.

## INDICE GENERALE

|   |    |
|---|----|
| <i>Ringraziamenti</i> .....   | 2  |
| <i>RESUMEN</i> .....  | 5  |
| <i>ABSTRACT</i> .....   | 7  |
| <i>RIASSUNTO</i> .....  | 9  |
| <i>INDICE GENERALE</i> .....  | 11 |
| <i>RIASSUNTO AMPIO IN SPAGNOLO</i> .....  | 16 |
| <i>PRESENTAZIONE-INTRODUZIONE</i> .....   | 36 |
| <i>PARTE PRIMA - PARTE TEORICA</i> .....  | 39 |
| <i>CAPITOLO 1: Perché una cultura scolastica inclusiva</i> .....                  | 40 |
| Premessa .....  | 41 |
| 1.1 La normativa scolastica di riferimento: dall'integrazione all'inclusione..... | 42 |
| 1.1.1 Tutti uguali, tutti diversi .....   | 49 |
| 1.1.2 L'evoluzione professionale dell'insegnante qualificato.....                 | 51 |
| 1.2 La relazione empatica.....  | 55 |
| 1.3 Educare all'empatia.....  | 58 |
| 1.3.1 Contagio emotivo e sostegno sociale .....                                   | 61 |
| <i>CAPITOLO 2: Quale inclusione?</i> .....  | 67 |
| Premessa .....  | 68 |
| 2.1 Riconoscere il bisogno formativo.....   | 68 |
| 2.2 Oltre i BES .....   | 76 |
| 2.3 Successo formativo .....  | 81 |
| <i>CAPITOLO 3: Le buone pratiche educative</i> .....                              | 88 |
| Premessa .....  | 89 |
| 3.1 La progettazione della didattica inclusiva .....                              | 89 |

|  |            |
|--|------------|
| 3.1.1 Le obiezioni alla normativa sui BES .....                              | 94         |
| <b>3.2 L'apprendimento non è un bisogno speciale.....</b>                    | <b>95</b>  |
| <b>3.3 Quale didattica oggi per una buona inclusione .....</b>               | <b>98</b>  |
| 3.3.1 Didattica e coding.....  | 103        |
| 3.3.2 Editoria scolastica, e-book, realtà virtuale aumentata (AR) .....      | 105        |
| <b>PARTE II - PARTE EMPIRICA .....</b>                                       | <b>109</b> |
| <b>CAPITOLO 4: Il contributo dell'Index per l'inclusione in Italia .....</b> | <b>110</b> |
| Premessa .....   | 111        |
| 4.1 Un nuovo linguaggio con l'Index .....                                    | 112        |
| 4.2 Lavorare con l'Index .....   | 117        |
| 4.3 La tipologia degli indicatori .....                                      | 120        |
| <b>CAPITOLO 5: Materiali e metodi .....</b>                                  | <b>122</b> |
| 5.1 Metodologia .....  | 123        |
| 5.2 Obiettivo.....   | 125        |
| 5.3 Disegno dell'investigazione .....  | 126        |
| 5.4 Ipotesi di lavoro .....  | 126        |
| 5.5 Campione.....  | 127        |
| 5.6 Strumenti.....   | 127        |
| 5.7 Procedimento .....   | 127        |
| <b>CAPITOLO 6: Risultati .....</b>   | <b>129</b> |
| 6.1 Risultati.....   | 130        |
| <b>SCHEDA SOCIO-ANAGRAFICA – statistiche descrittive .....</b>               | <b>130</b> |
| Tab.1 – frequenza “ruolo” .....  | 130        |
| Fig. 1 – grafico frequenza “ruolo” .....                                     | 130        |
| Tab.2 – frequenza “sesso” .....  | 131        |

|   |            |
|---|------------|
| Fig. 2 – grafico frequenza “sesso” .....  | 131        |
| Tab.3 – medie e deviazioni standard età e suddivisione per sesso .....  | 132        |
| Fig. 3 – grafico medie e deviazioni standard età e suddivisione per sesso .....   | 132        |
| Tab. 4 – frequenza “grado di scuola in cui si presta servizio” .....  | 133        |
| Fig. 4 – grafico frequenza “grado di scuola in cui si presta servizio” .....  | 133        |
| Tab. 5 – frequenza “contratto di lavoro a tempo indeerminato e determinato” .....   | 133        |
| Fig. 5 – grafico frequenza “contratto di lavoro a tempo indeerminato e determinato” .....                                       | 134        |
| Tab.6 – frequenza “Negli ultimi 3 anni ha frequentato master o corsi di perfezionamento” .....                                  | 135        |
| Fig. 6 – grafico frequenza “Negli ultimi 3 anni ha frequentato master o corsi di perfezionamento” .....                         | 135        |
| Tab. 7 – frequenza “Lavora nella stessa città in cui vive” .....  | 136        |
| Fig. 7 – grafico frequenza “Lavora nella stessa città in cui vive” .....  | 136        |
| <b>QUESTIONARIO – Index for Inclusion .....</b>   | <b>137</b> |
| Tab. 1 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario suddivisi per dimensioni e sezioni .....                 | 138        |
| Fig. 1 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario suddivisi per dimensioni e sezioni .....         | 138        |
| Tab. 2 - medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al ruolo .....                                   | 139        |
| Fig. 2 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al ruolo .....                           | 139        |
| Tab. 3 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al genere... ..                                  | 140        |
| Fig. 3 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al genere .....                          | 140        |
| Tab. 3.1 – Test-t per campioni indipendenti rispetto al genere .....  | 141        |
| Tab. 4 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al grado di scuola di appartenenza .....         | 142        |
| Fig. 4 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al grado di scuola di appartenenza ..... | 142        |

|  |            |
|--|------------|
| Tab. 5 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al contratto di lavoro .....  | 143        |
| Fig. 5 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al contratto di lavoro .....  | 143        |
| Tab. 6 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base all’aver frequentato master o corsi di perfezionamento negli ultimi tre anni.....         | 144        |
| Fig. 6 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base all’aver frequentato master o corsi di perfezionamento negli ultimi tre anni..... | 144        |
| Tab. 7 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base alla distanza della dimora dal luogo di lavoro.....                                       | 145        |
| Fig. 7 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base alla distanza della dimora dal luogo di lavoro .....                              | 145        |
| <b>TAVOLE DI CONTINGENZA - Indicatori by sesso e grado in cui presta servizio (Chi quadrato di Pearson) .....</b>  | <b>146</b> |
| Dimensione A .....   | 146        |
| Sezione A.1 - Indicatore 2.....  | 146        |
| Sezione A.2 - Indicatore 4.....  | 147        |
| Dimensione B .....   | 150        |
| Sezione B.1 - Indicatore 4.....  | 150        |
| Sezione B.2 - Indicatore 3.....  | 152        |
| Dimensione C .....   | 154        |
| Sezione C.1 - Indicatore 13.....   | 154        |
| Sezione C.2 - Indicatore 4.....  | 156        |
| <b>6.2 Analisi psicometrica degli strumenti .....</b>  | <b>158</b> |
| <b>CAPITOLO 7: Discussione e conclusioni .....</b>   | <b>162</b> |
| <b>7.1 Discussione .....</b>   | <b>163</b> |
| <b>7.2 Limitazioni dello studio .....</b>  | <b>163</b> |
| <b>7.3 Proposta di nuova investigazione .....</b>  | <b>164</b> |



|                              |            |
|------------------------------|------------|
| 7.4 Conclusioni finali ..... | 164        |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>    | <b>167</b> |
| <b>ALLEGATI.....</b>         | <b>176</b> |

## RIASSUNTO AMPIO IN SPAGNOLO

### Introducción

En Italia, gracias a la Directiva Ministerial del 27 de diciembre de 2012, cada escuela proyecta y ejecuta una serie de acciones para la inclusión, asegurando el éxito académico a todos los estudiantes por igual. Esto nos recuerda el presagio de Comenio (1627) que, en su obra principal, *La Didáctica Magna*, acuñó la fórmula del enseñar “Todo a todos”, es decir, que todos debería tener la oportunidad de acceder a la educación y a las oportunidades que ésta ofrece, independientemente de cualquier perjuicio o condición ideológica. Esta pauta que viene recuperada en la Carta de Luxemburgo en 1996, también satisface las necesidades de los estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje y desventajas; certificados o no. Así que en la escuela, en el aula, cada estudiante reciba la estimulación correcta dentro de la enseñanza con las intervenciones dirigidas y conmensuradas, en base a las propias condiciones de necesidad e identidad cultural específica. En esta perspectiva, se aclara la condición de la persona con discapacidad, no diferente, pero se reconoce como uno de los muchos estudiantes que tienen el pleno derecho a adquirir la mayor parte de aquel patrimonio común de todos y para todos. Cambiar ciertamente las actividades de planificación que acompañan la labor educativa de los docentes. Las actividades, por lo tanto, se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje, a los ritmos de trabajos basándose en el principio de la duración y de la alternancia, respetando el tiempo y las características del estudiante. Todas las aulas escolares tienen exigencias especiales, en cuanto a las características personales y culturales por varias razones: desventajas sociales y culturales; trastornos específicos del aprendizaje y/o trastornos evolutivos específicos; y por las dificultades que surgen por la falta de conocimiento de la cultura y de la lengua italiana porque pertenecen a contextos culturales diferentes.

La diferencia individual debe ser considerada dentro de una discusión más amplia sobre la experiencia humana, a través, de una mirada neutral y sin prejuicios. La investigación o la reivindicación de la autenticidad está presente en todos aquellos movimientos que encabezan la “política del reconocimiento” (Habermas, Tylor, 1998),

en virtud del cual cada quien debería ser reconocido en su propia identidad, que es única. Todas las reivindicaciones vinculadas con “la política del reconocimiento” hacen referencia a una declaración de doble significado: “*todos tienen la misma dignidad, pero cada uno tiene su propia identidad*” (Habermas, Tylor, 1998). Esto no quiere decir pensar a las “*entidades mutuamente excluyentes*” (Habermas, Tylor, 1998), sin la perspectiva de un diálogo verdadero, sino que implica el reconocimiento activo de todos los ciudadanos que comparten momentos de participación efectiva, a pesar de la variedad de sus expresiones culturales y características personales.

En las escuelas italianas, las aulas escolares presentan una variedad de estudiantes con especificidades características de su individualidad peculiar. La temática de la inclusión encuentra en la práctica didáctica los insumos para la promoción de las intervenciones y las mejores prácticas proporcionadas y respetuosas de las necesidades del desarrollo formativo. El uso de diversos instrumentos, del lenguaje verbal y no, de materiales estructurados y no, están vinculados a la idea de activar diferentes capacidades en función del niño / adolescente / adulto, de manera que puedan ponerse a disposición de todo el grupo, desde una perspectiva cooperativa. “*La cooperación abre a la diversidad de los códigos, de las experiencias y de las contribuciones*” (Sannipoli, 2015, p. 43). Respetar la historia y la singularidad del otro, significa en el ámbito educativo, construir un espacio de escucha respecto a su ambiente de vida, a los contenidos de aprendizaje, a su identidad cultural. Es sobre este aspecto que se orienta el trabajo de tesis, estructurados en los dos momentos, el del estudio teórico y el de la investigación.

### **Parte 1 – Marco teórico**

La escuela debe convertir a cada estudiante protagonista, sujeto y actor de su aprendizaje dentro del grupo de clase *in primis*, y en la relación constante con los compañeros y con los docentes. Esta es una expresión que caracteriza la *visión* de cada realidad educativa, en contraposición a una sociedad que no parece apropiada para los niños porque sus necesidades son, a menudo, orientadas hacia formas de consumismo innecesario.

Es en la escuela, por lo tanto, que el estudiante puede ser oído, que puede hablar, cooperar, interactuar, expresar sus propios sentimientos y su propia visión del mundo,

mediante un proceso interactivo con el adulto que es propicio para el aprendizaje: *"Con la conversación se aprende, se conoce no sólo el mundo exterior, sino se descubre aquello interno de los sentimientos, de la memoria, y se descubre incluso que se puede inventar un mundo de fantasía, más bello, más justo, más bueno"* (Fanti, 2014).

Desde hace varios años, la OCDE (Organización para la Cooperación y El Desarrollo Económico), constata con métodos econométricos y comparativos aprendizaje a través de test para la medición de las competencias básicas lingüísticas y matemáticas. Este es un momento necesario en la formación, ya que el derecho a la educación debe promover las habilidades básicas y estructurales que sean capitalizables y prescindibles, además de la experiencia escolar. El objetivo principal es el de “aprender a aprender” no sólo para tener las cabezas “bien llenas” sino “cabezas bien hechas”, como sostiene Morin (2000). La adquisición de competencias básicas constituye el crecimiento social y cultural del estudiante, un derecho garantizado a todos sin ningún tipo de exclusión o discriminación. No por casualidad, en la didáctica inclusiva, la especificidad de los alumnos se concibe como la caracterización personal; motivo por el cual, se planifican los aprendizajes, adaptándolos a las actividades y a los niveles de rendimiento que se pretenden alcanzar. Cada estudiante aprende a aprender y a reconocer los recursos de que dispone, pudiéndolos invertir plenamente en la vida cotidiana.

El principio de la personalización del aprendizaje, está presente en el Decreto Presidencial n. 275/1999, *Reglamento de la autonomía de las instituciones educativas*, donde dice:

*... en el ejercicio de la autonomía didáctica las instituciones educativas... pueden adoptar todas las formas de flexibilidad que consideren oportunas y, entre otras cosas: la activación de itinerarios didácticos individualizados, de conformidad con el principio general de la integración de los alumnos en el aula y el grupo [...]*

Dicho decreto hace la diferencia, en el sentido que activa un plan de trabajo educativo más estratégico, porque está centrado en la capacidad del estudiante y en el respeto de sus necesidades formativas. En tal sentido, les fue requerido a los docentes de observar sistemáticamente al estudiante, reconocer el estilo de aprendizaje, comprender las actitudes y las posibles capacidades; de lo contrario se haría referencia a un modelo hipotético de estudiante. Un limitado aprendizaje de los niños también se

atribuye a los estados de malestar, sufrimiento afectivo y relacionales que se determinan predominantemente en contextos familiares y sociales. La educación inclusiva, como legislación, excluye la diversidad cuando se trata de una categorización, considerando cada sujeto especial en su identidad. Pensar, entonces, en términos de “especial normalidad” (Ianes, 2006), quiere decir activas los recursos y el trabajo metodológico necesario, favoreciendo aquellos más cercanos a la normalidad.

La estrategia de la "normalidad especial", da prioridad a lo que se hace normalmente para todos los estudiantes, ya que respeta las necesidades de identidad y pertenencia. Otro significado importante es el de "corresponsabilidad" de los actores del proceso educativo, la investigación y la activación de los recursos educativos y extracurriculares. *Corresponsabilizarse quiere decir activarse en un proyecto de integración no delegando a otros en nombre de la supuesta dificultad y complejidad de las necesidades (Canevaro y Ianes, 2016).*

El área de la desventaja de la escuela está indicada como un área de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (en otros países europeos: *Special Educational Needs*). Las necesidades educativas especiales afectan a todos los alumnos de hasta 18 años de edad, que requieren una particular atención, a los cuales la escuela ofrece una respuesta educativa adecuada y personalizada, para que sus condiciones de desventajas puedan ser recuperadas y mejoradas en gran medida. Ya en 1997 la UNESCO había tratado de definir el concepto de NEE haciendo hincapié en que “*se extiende más allá de aquellos que están incluidas en las categorías de discapacidad para cubrir aquellos alumnos que van mal en la escuela (failing) para una variedad de otras razones que son conocidas por impedir un óptimo progreso*” (UNESCO, 1997). En la concepción y definición de las NEE es primordial el concepto del funcionamiento educativo y del aprendizaje que es el resultado global de las influencias recíprocas entre las condiciones físicas del sujeto que aprende, el contexto de vida en el que crece y se relaciona y sus características personales. Un soporte eficaz para la descripción y la correlación de estos factores está dado por el modelo CIF (*International Classification of Functioning*) desarrollado por la Organización Mundial de la Salud en 2001. En la base de la CIF hay una nueva formulación de los conceptos de funcionamiento humano, la salud y la discapacidad; en la que la idea central es la salud como bienestar bio-psico-social y no la ausencia de enfermedad.

Además de la definición de NEE, esta el *Index para la inclusión* que sugiere sustituir el término, con el de “*obstáculos del aprendizaje y la participación*” (Booth y Ainscow, 2016). En esta perspectiva, las personas con NEE son aquellas que en edad evolutiva enfrentan mayor dificultad en las necesidades educativas normales, en el encontrar respuestas educativas debido a una naturaleza problemática en su *human functioning*.

El *Index para la inclusión* es una herramienta ideada por el *Center for Studie on Inclusive Education* (CSIE) para promover la inclusión en las escuelas. Éste propone un curso de planificación de la realidad escolar, involucrando a los alumnos, docentes, padres, directivo, administradores y miembros de la comunidad local.

El *Index* se ha utilizado en muchas escuelas a nivel internacional, con el propósito de emprender itinerarios incluyentes capaces de tomar en cuenta los cambios en las condiciones de la situación escolar. En el cambio progresivo de la escuela en dirección inclusiva, el *Index* representa una propuesta no sólo nueva, sino práctica para describir los procesos educativos y calificarlos en sus específicas identidades culturales. Se trata de trabajar por proyectos, de acuerdo con un enfoque inclusivo, por lo tanto, no con un método que puede prescribir una receta, sino que pueda proporcionar, por el contrario, los elementos para construir una escuela democrática, a través, de la participación de todos. Importante es el conjunto de valores que se comparten siempre que el instrumento venga utilizado por todos los educadores, así como igualmente importante, es el desarrollo sistemático de las estrategias de redes en comunidades para el intercambio de las mejores prácticas educativas, y para tener un menor número de mesas en las cuales implantar teorías poco contextualizadas (Brugger - Paggi, Demo, Garver, Ianes y Macchia, 2013).

Al abordar la cuestión de las diferencias personales y culturales, que significa aprender a pensar en plural: no se habla más de alumno, sino de alumnos y alumnas que son los individuos que cumplen un papel fundamental en un mundo multicéntrico; junto a sus familias y las comunidades locales, a sabiendas de que cada ser humano es individualmente diferente de los otros, pero encuentra su plena realización sólo en la multiplicidad de las relaciones con los demás. Las nuevas ideas contenidas en el *Index* representan un gran esfuerzo para rehabilitar la escuela pública, afirmada en cualquier Constitución, como punto focal y decisivo para el desarrollo de un país democrático. La

escuela italiana ha sido mortificada, a través, de aquellas formas de reestructuración que la han hecho por muchos aspectos autorreferencial y selectiva. La escuela ha excluido la diversidad porque la ha clasificado; incluso cuando la abolición de las clases especiales ha permitido la inclusión de los alumnos con discapacidad, esto no ha marcado el final de la exclusión de los alumnos diversos. La selección continúa todavía dentro de la escuela: el estudiante diverso es llevado de forma sistemática fuera del aula o, si se queda, no participa en las actividades conjuntas, convirtiéndose igualmente invisible.

Existen muchos estudiosos en el área de *Disability Studies*, críticos de la NEE, los cuales sostienen:

*“una aproximación crítica al lenguaje jurídico y social del déficit; el examen de las prácticas institucionales y sociales que causan la exclusión; el análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación de todos, junto con el estudio de los procesos de desactivación que se derivan; la búsqueda de la emancipación y la autodeterminación de las personas que viven diariamente la condición de discapacidad” (Sannipoli, 2015, p. 63).*

Estos autores revelan la necesidad de compensar el déficit y la desventaja individual, a través, del suministro del apoyo especializado presente en el territorio, hablando de diferentes respuestas por categorías. El riesgo es que las Necesidades Educativas Especiales se conviertan en derivadas de las dificultades y de las desventajas, sin embargo, *“que se culturalicen los trastornos del aprendizaje y que se midan los rasgos culturales lejanos de los propios mapas cognitivos” (Sannipoli, 2015).*

Ciertamente, la inclusión no es sinónimo de integración y por encima de todo, esta requiere la planificación de espacios, tiempo, materiales y acciones didácticas en formas plurales, múltiples y diferentes para que sean utilizadas y adaptadas a las distintas diferencias.

"El trabajo pertinente es especial", ya que hace pertinentes los contextos de "normalidad educativa y didáctica" en la escuela (Ianes y Macchia, 2008). El Consejo escolar, en este sentido, se activa para estructurar el tiempo y las intervenciones didácticas en los espacios adecuados, teniendo en cuenta la organización de los pupitres según una adecuación operativo – de laboratorio, preparando el equipo y los materiales de manera que faciliten el aprendizaje y favorezcan la instauración de relaciones positivas.

Recurrir a las estrategias inclusivas se vuelve simple, sólo si se sale del preconceito que cada manifestación de fracaso sea atribuida al estudiante, si se permanece emocionalmente involucrado y se definen realmente los protocolos de la recepción y del llamado atrayente para los alumnos desfavorecidos. La planificación de las etapas de trabajo, debe incluir estrategias de personalización y/o individualización. Todo esto favorece la evaluación de los aprendizajes, ya que el equipo del aula detecta las competencias de cada estudiante en función de los niveles alcanzados y que son expresados mediante las fórmulas: “básica”, inicial”, “intermedio”, “avanzado”. Cada alumno por lo tanto alcanza un conjunto de habilidades que han de constituir su perfil personal y profesional.

La escuela trabaja con las competencias y procesos de maduración y no ciertamente por tipología de áreas disciplinarias, si bien las Indicaciones del 2012, utilicen los términos epistemológicos como instrumentos que habilitan y producen conocimientos.

En la escuela se activan recorridos educativos y relacionales de diversos tipos: sobre las habilidades expresivas (expresión corporal, teatro, música, danza, etc.), sobre la educación socio-afectiva, la reflexión metacognitiva, sobre el aprendizaje de *life skills* (habilidades para la vida), laboratorio de manualidades, de educación ambiental, etc., con el fin de favorecer la adquisición de competencias socialmente relevantes. En esta categoría de recursos convergen las estrategias inclusivas realizadas al interno de la didáctica común, aquellas actividades llevadas a cabo por todos los docentes en los diversos programas curriculares. Se refiere tanto a la elección de las metodologías didácticas de inclusión (grupos cooperativos, *tutoring*, didácticas plurales sobre los estilos de aprendizaje, didáctica para resolución de problemas reales y talleres para mapas conceptuales, para habilidades, etc.), sea la preparación de varios tipos de adaptación de los objetivos (reducción, simplificación, enriquecimiento, modulación del tiempo de aprendizaje, etc.) (Ianes, Cramerotti, Capaldo y Rondanini, 2016).

Una buena inclusión se realiza en el aula cuando se planifica en manera tal, de dejar a todos los alumnos la posibilidad de la acción directa, libre de referencias de perjuicio, donde las relaciones interpersonales se basen en valores compartidos. Aprender a conocerse y a respetarse conlleva a comportamientos no discriminatorios; facilitar actividades de *scaffolding* (andamiaje) permite prestar atención a las necesidades especiales de cada uno, practicar entre los estudiantes la *tutoring* respondiendo a las



necesidades normales de todo, activando un intercambio continuo y constructivo de instrumentos y ayudas mutua; prestar atención a las necesidades de cada uno y de todos, significa activar un clima de aula inclusiva. Hace al estudiante protagonista de los procesos de aprendizaje, lo que permite que se convierta en un actor, más que en un usuario del conocimiento, significa desarrollar sus habilidades metacognitivas de regulación y control, logrando así tener plena conciencia de aquello que hace y aprender. El aula como una *comunidad de aprendizaje* es un requisito importante que los docentes deben ser capaces de promover.

En Italia, los principios que inspiran a los docentes y estudiantes en un aula inclusiva son los mencionados en las *Directrices para la acogida y la integración de los estudiantes extranjeros* (MUIR, febrero del 2014), tomadas de las directrices nacionales para el curriculum. Estos principios incluyen: *el valor de la coherencia entre las declaraciones principio y opciones educativas; la equidad y el reconocimiento de las competencias y conocimientos; la calidad de la educación para todos, con especial atención a las más vulnerables*. (Directrices, 2014). La escuela y el territorio, por lo tanto, constituyen los contextos en los que se consolida el valor cultural y productivo de un País, en virtud de la acción docente calificado y sensible a las cuestiones de la generación más joven. La coexistencia y la cooperación entre los educadores y la comunidad educativa con una visión inclusiva, aseguran que todos los estudiantes incluso con discapacidades, permanezcan un mayor tiempo al interno del aula. La implementación de la idea de una escuela que cree en la renovación de la educación, a través, del uso de las nuevas metodologías y el uso de herramientas digitales para apoyar la enseñanza diaria, como legitimado por el Plan Nacional para la Escuela Digital (PNSD, 2015), pone en discusión el papel tradicional del educador que tiene que mantenerse al día con los tiempos y crecer profesionalmente. El uso consciente de las tecnologías digitales, ha conseguido una concreta actuación en el contexto de las iniciativas relacionadas con la *Buona Scuola* (Ley 107/2015), en particular con las acciones n.15 y n.17 del *Plan de la Escuela Digital*, con el proyecto *Planifica el Futuro*. Se trata de una iniciativa puesta en práctica en Italia, con la colaboración entre el MIUR (Ministerio de Educación, Universidades e Investigación) y el CINI (Consortio Interuniversitario Nacional para la Informática), anunciado el 23 de septiembre de 2014, exactamente con el nombre de “Programa para el futuro, especialmente dedicado a los

alumnos de la escuela primaria." Es un proyecto que tiene como objetivo hacer que los estudiantes comprendan los principios lógicos del *coding*, es decir, la programación informática en la escuela, promoviendo la educación al pensamiento computacional, un término introducido por Jeannette Wing en 2006. Se trata, en otras palabras, de la adquisición de competencias en la elaboración de un programa constituido de una secuencia de instrucciones que, cuando es ejecutado por un ordenador, permite crear un producto digital. Los nuevos lenguajes multimediales e informáticos desarrollan el pensamiento crítico y facilitar las competencias básicas.

Es necesario, por lo tanto, en cada nivel de la escuela, un cambio de rumbo en la práctica de la enseñanza, que va complementada en la propuesta educativa declinada en el Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF) y en el Currículum Escolar. Se trata de un cambio que observa a la persona del estudiante, en lugar de las necesidades de un programa de estudios selectivo y fragmentado en el contenido y el lenguaje.

## **Parte 2 - Estudio Empírico**

El uso del *Index para la inclusión*, en esta investigación, mediante la administración del cuestionario en las escuelas de preescolar y primaria, secundaria de primer y segundo nivel de Mazara del Vallo, ha sido motivado por el uso práctico del instrumento, y también por la facilidad de la lectura que él mismo proporciona, creando un análisis detallado de la escuela y sus connotaciones a nivel operativo. El instrumento utilizado se estructura en tres dimensiones: *Culturas, Políticas y Prácticas*.

*Las culturas* tienen sus raíces en los valores inclusivos y se vincula con el desarrollo de las relaciones. Las familias en primer lugar, son usuarios indirectos de la escolarización. Se necesita, por lo tanto, iniciar con ellos un diálogo abierto con respecto a sus demandas, y también a sus incertidumbres con respecto al crecimiento formativo de sus hijos. Una alianza efectiva entre la escuela y la familia, se convierte en un factor de crecimiento absolutamente importante en la construcción de una experiencia escolar inclusiva (Booth e Ainscow, 2016).

*Las políticas* afectan a la forma en que la escuela está organizada y cómo se pueden proyectar cambios. Siendo la escuela una de las estructuras organizativas más complejas, entrelazada con los múltiples procesos de toma de decisiones formales, es necesario organizar las propuestas a través de una adecuada planificación y concepción

de las intervenciones educativas y de las opciones formativas compartidas, que respondan a las expectativas de la población escolar. El *Index* es, en este sentido, una propuesta para gobernar un cambio que siempre está en progreso y abordarlo desde un enfoque democrático y evolutivo (Booth y Ainscow, 2016).

*Las Prácticas* se refieren al contenido y las formas en que se enseña.

La unidad del proceso de aprendizaje es ayudada por la coherencia entre las afirmaciones y las realizaciones concretas, a fin de garantizar la transformación positiva del propio contexto (Booth y Ainscow, 2016). El *Index* plantea las tres dimensiones de desarrollo integrados, que dan lugar a un análisis detallado de la escuela y de las relaciones con las comunidades y el medio ambiente circundante, involucrando al personal, los funcionarios locales, las familias y a los estudiantes.

El *Index* es un instrumento probado, experimentado, traducido en más de treinta países del mundo. En él se describe una forma práctica para llevar a cabo la evaluación y la planificación para el cambio, proporcionando una clara descripción de las fases individuales de este proceso. En este sentido, se ofrece como un sólido sistema científico sobre el cual las escuelas constituyen sus itinerarios. En esto consiste su connotación inclusiva, ya que viene utilizado como una especie de brújula, orientando a los docentes sobre las acciones que la escuela debe elegir para empezar una mejorar en la propuesta académica. Esto es lo que se propone en la tercera edición renovada del *Index*, mucho más eficaz, porque tiene en cuenta una amplia gama de diferencias que son cada vez más presente al interno de los contextos escolares, tanto en lo referente a las discapacidades y a las dificultades de aprendizaje, como a las diferencias culturales, lingüística, socioeconómicos, de género y relacionales.

El *Index para la inclusión* permite a los docentes en particular, reflexionar sobre los aspectos de la vida en el aula y en la escuela en general; contribuye, de hecho, a detectar los indicadores que se relacionan con el contexto operativo, destacando las barreras u obstáculos que interrumpen el aprendizaje de los alumnos y su éxito. Se propone incluso un marco conceptual incluyente para los instrumentos y las metodologías de políticas de integración de los estudiantes extranjeros para que puedan participar plenamente a las actividades escolares (por ejemplo: Plan de Educación Individualizada - PEI, Plan Didáctico Personalizado - PDP, certificación, Cursos de idioma, instrumentos compensatorios ...) (Brugger -. Paggi, et al., 2013). En este sentido, sirve

para limitar los riesgos de exclusión, siendo capaz de hacer referencia a las intervenciones personalizadas y específica que también puedan quedar fuera del programa previsto para el aula.

Las nuevas ideas contenidas en el *Index* dan crédito a una escuela abierta a todos, derecho afirmado por las Constituciones en general, como un punto crucial para el desarrollo de un país democrático.

Por un lado, las técnicas pedagógicas relacionadas a las teorías cognitivistas han mejorado las acciones educativas a favor de los más desaventajados, sin embargo, es también cierto, que estas técnicas son catalizadas en los alumnos que se definen como “diferentes”, aumentando el concepto de diagnósticos precoces y de clasificaciones de desventajas. El etiquetado rampante ha tenido como consecuencia inevitable una pérdida de confianza por los docentes en relación con sus capacidades de entender a los alumnos y el desempeño de una labor educativa. El *Index* no etiqueta, ni anula. El alumno difícil o con problemas de adaptación en la escuela, es sin duda una realidad en la cual no es necesario poseer conocimientos memorísticos; se necesitan de actitudes de empatía, de confianza, de tolerancia a los errores o esas capacidades que constituyen la subjetividad esencial de la profesión docente con el fin de promover el crecimiento de los estudiantes, especialmente cuando se encuentran con obstáculos en su camino de aprendizaje.

La escuela verdaderamente inclusiva mejora a todos por igual, desarrollando una educación integral y comunitaria en todos los niveles, desde el preescolar, la primaria y la secundaria (Booth y Ainscow, 2016). El cambio es desarrollo inclusivo cuando se hace referencia a específicos “valores inclusivos”, que el *Index* clasifica y subdivide en valores inherentes a:

- Estructuras, *igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad.*
- Relaciones, *respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la empatía, la honestidad, la valentía.*
- Espíritu, *alegría, amor, esperanza/optimismo, belleza* (Booth y Ainscow, 2016).

Cuando se trabaja con los valores inclusivos al interno de la escuela, se forman alianzas entre quienes la proponen. El marco establecido por el *Index* no se entiende como una receta, sino más bien como una invitación al diálogo. La alfabetización de los valores permite de activar el diálogo con el personal, los niños, las familias y el

directivo. Cuando las escuelas realizan su propio cuadro de valores, comprenden cuáles son las implicaciones que esas tienen para la acción educativa y comienzan a poner en práctica el cambio en las prácticas y en las opciones culturales.

### **Metodología**

La investigación se llevó a cabo en las escuelas de Mazara del Vallo, en la provincia de Trapani: primaria (1º Círculo Didáctico “D. Ajello”, 3º Círculo Didáctico “B. Bonsignore”, 4º Círculo Didáctico “G. B. Quinci”), secundaria de primer nivel (I.C. “L. Pirandello”, I.C. “de Santa Gemma”, Escuela Media Estatal “G. Grassa”) y la secundaria de segundo nivel (Liceo Científico “G. Ballator”, IPSIA “F. Ferrara”). Las escuelas involucradas se encuentran ubicadas en las zonas periféricas y en el centro histórico; se pudo verificar, debido a la diversa tipología de la población escolar que asiste a dichas escuelas, el significado que la educación inclusiva supone tanto, sea referente a la práctica operativa en el orden escolar correspondiente, que en lo referente al éxito educativo deseado por las escuelas que declaran el valor de la acción inclusiva.

El cuestionario que se ofreció en las escuelas, tiene en cuenta las tres dimensiones: *Crear culturas inclusivas*, *Crear políticas inclusivas* y *Desarrollar prácticas inclusivas*. las tres dimensiones están relacionadas entre sí y son importantes para estructurar el desarrollo de la escuela y reconocer las modalidades de organización, los recursos profesionales y las opciones didáctica. Cada dimensión se divide en dos secciones, que proporciona un marco de visión general del proyecto de desarrollo escolar, que puede evaluar al interno de cada sección, aquello que tiene intención de cambiar, con el fin de presentar un plan de desarrollo unitario. Cada dimensión contiene distintas secciones:

- Dimensión A    Crear culturas inclusivas,
  - Secciones A1    Construir comunidad
  - A2    Afirmar valores inclusivos
- Dimensión B    Crear políticas inclusivas,
  - Secciones B1    Desarrollar la escuela para todos
  - B2    Organizar el apoyo a la diversidad
- Dimensión C    Desarrollar las prácticas inclusivas
  - Secciones C1    Construir planes de estudio para todos
  - C2    Coordinar el aprendizaje

Los indicadores definen el significado de secciones e invitan a profundizar en las características organizativas y educativas que caracterizan a la escuela, haciendo más precisa las investigaciones sobre su situación actual. Además, algunos de ellos hacen referencia a argumentos, en los cuales las escuelas comparten la responsabilidad con los organismos del territorio, como por ejemplo la accesibilidad de los edificios escolares, los certificados y las prácticas para la admisión a la escuela.

El cuestionario consta de cuatro caras de las cuales la primera página presenta, en resumen, la investigación propuesta. Se les pidió a los docentes indicar su papel dentro de la escuela, el género, la edad, el nivel de escuela en donde enseñan (infancia, primaria, escuela secundaria de primer nivel, escuela secundaria de segundo nivel). También se les pidió el tipo de contrato de trabajo (por tiempo indefinido o por tiempo determinado), la matriculación en *máster* o cursos de actualización y si habitan o no en la misma ciudad donde prestan el servicio. Las páginas sucesivas del cuestionario, se refieren a una cuadrícula dividida en tres dimensiones y secciones relacionadas. Las respuestas se organizan con la escala de Likert de 1 a 5: 1 mucho; 2 suficiente; 3 poco; 4 muy poco; 5 necesito más información.

Era necesario antes de distribuir el cuestionario a los destinatarios, presentar el instrumento de la encuesta, el *Índex*, y compartir los materiales con el grupo de la coordinación escolar, establecer el tiempo necesario para permitir a los docentes de completar el cuestionario previsto para adquirirlo posteriormente. En algunas escuelas, se produjeron algunas desconfianzas con respecto a los indicadores establecidos que fueron cuidadosamente analizados por las autoridades escolares, en principio bastante desconcertados. Se dieron cuenta que la encuesta, cuyo propósito es particularmente claro, era en línea con las opciones educativas programáticas del Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF). Se concordó con las funciones laborativas de las escuelas, el modo en la distribución del cuestionario, que se realizó en el horario para la programación de los diferentes equipos de clases. Los docentes han leído el cuestionario de manera colectiva e individualmente procedieron a la compilación. En la página principal, el docente ha indicado si su contrato de trabajo era permanente o temporal y la formación académica adquirida. Estas referencias fueron necesarias con el fin de determinar si su experiencia laboral y la visión de inclusión se ha caracterizado por los aspectos positivos, principalmente gracias al conocimiento de la legislación y las

actualizaciones pertinentes dentro de la actividad de trabajo del aula con grupos mixtos de alumnos por sexo, origen y cultura. Incluso el nivel escolar en el que enseñan, ha constituido un aspecto relevante en el cuestionario, ya que clasifica al docente en una escala específica de la oferta de formación, pasando por una propuesta común para todos los niños y todas las niñas de preescolar a una mayor personalización de las intervenciones formativas en la escuela primaria, donde comienzan a caracterizarse las especificaciones madurativas y las diversidades relacionadas a los trastornos específicos o patologías.

En la escuela secundaria de primer nivel, el cuestionario fue recibido con una cierta desconfianza; probablemente debido a que los docentes siguen aún vinculados a las dimensiones catedráticas de la enseñanza, a la transmisión de conocimientos preconcebidos, a través, de materiales diseñados como compartimentos estancados y una evaluación basada en la cantidad de conocimiento, en lugar de la capacidad específica del estudiante. Los docentes de las escuelas han tenido que trabajar en el cuestionario, permitiéndoles regresar a su trabajo a tiempo. Durante la adquisición de los cuestionarios han sido varios los modos de restitución. Las escuelas primarias en particular, han sido más precisas, haciendo entrega de los cuestionarios subdivididos por clase y tipo de escuela (preescolar y primaria). También en la escuela secundaria de primer nivel, el método de compilación y restitución han sido apropiadas, excepto en el caso de una escuela que ha devuelto un pequeño número de los cuestionarios consignados. Se consideró necesario pedir al consejo escolar la posibilidad de una nueva reunión para superar las diferencias y resistencias. Los docentes de escuelas superiores han procedido a la finalización del cuestionario en la sede del Consejo Docente, de una manera cuidadosa y meticulosa, sin embargo, se han planteado una serie de observaciones, que dicen fielmente: “demasiados indicadores que ha hecho disminuir dramática e inevitablemente el entusiasmo inicial y la atención”; “El estrés de los docentes, hoy, agobiados por demasiados requisitos que no promueven el interés y la sensibilidad hacia los que conducen investigaciones científica”; “La formulación de este cuestionario constituye una pérdida de tiempo”, en contraste con aquellos que argumentaron que “son ocasiones para reflexionar y cuestionarse”; “La falta de una formación eficaz en la práctica de la inclusión en las escuelas superiores”.

## **Objetivos**

El cuestionario del *Index* se ha dirigido a los docentes, invitando a reflexionar sobre los aspectos organizativos y didácticos al interno de sus escuelas: observando aquello que sucede con respecto a las opciones educativas y cómo mejorarlas. El objetivo es permitir al personal escolar un diálogo continuo para profundizar las acciones que se refieren a la cuestión de la inclusión. El objetivo de la investigación es el señalar las verdaderas consideraciones que las escuelas pueden tener en relación con la didáctica inclusiva. Las escuelas elegidas para la investigación, están contextualizadas en diversas zonas geográficas, por la presencia de diferentes familias étnicas y diferentes estatus sociales. Algunos centros se encuentran en zonas problemáticas de la ciudad, donde están presentes fenómenos de desviación y deserción escolar. Otro objetivo fue considerar como un eventual cambio podría ser apoyado dentro de las propuestas de trabajo programadas en los grupos de clases.

## **Hipótesis del Estudio**

El presente trabajo sobre la didáctica inclusiva, quiere ser el estudio de una temática que ha modificado la estructura formativa en los diferentes sectores de la educación, entre ellos la escuela. La intención era aquella de permitir que surja el sentido y la dimensión de la inclusión en la escuela; si es que solo se presenta en el momento en donde en el aula existe una desventaja de cualquier naturaleza o si en cambio es, una parte integral del sistema formativo que se relaciona con las necesidades, expectativas, esperanzas y que busca dar respuestas para asegurar el éxito académico para todos. La finalidad, por tanto, ha sido encontrar posibles indicadores que puedan expresar mejor la acción educativa, llevadas a cabo por las escuelas a favor de las necesidades reales de los estudiantes. En concreto, la hipótesis de trabajo con respecto a la elección del instrumento *Index*, tuvo la intención de superar las limitaciones de una evaluación objetiva y excluyente, siendo capaz de considerar, a través de una reflexión más precisa por parte de los docentes, aquellos estudiantes que tienen dificultades para aprender. La escala de valores dio resultados después de la investigación, con la administración del cuestionario probado, ha construido en líneas generales, la connotación de la función docente más extendida con respecto al trabajo en las aulas.



## **La Muestra**

En la investigación participaron 324 docentes de diferentes tipos de escuelas, de las cuales 243 docentes curriculares y 81 psicopedagogos. Específicamente, 90 docentes de preescolar (27,8%); 110 docentes de primaria (34,0%); 43 docentes de secundaria de primer nivel (13,3%); 81 docentes de secundaria de segundo nivel (25,0%). La muestra con respecto a sexo, se compone de 40 varones (12,3%) y 284 mujeres (87.7%).

## **Instrumentos**

Los instrumentos de trabajo consisten en el Cuestionario basado en el marco proyectual del *Nuevo Index para la inclusión*. Posteriormente los datos fueron codificados y procesados usando el software SPSS 20.0.

## **Procedimientos**

Con los datos disponibles se formó la matriz, asociando palabras y códigos numéricos en columnas y filas, la organización de la información con respecto a las variables independiente (personal y social) y las variables independientes (indicadores del cuestionario). Con la finalidad de describir la muestra inscrita, se utilizaron estadísticas descriptivas que permitieron, a través de las tablas y gráficos circulares, llevar la distribución de la frecuencia porcentual de las variables sociopersonales investigadas (ej. sexo, ciudad de pertenencia) y media (ej. edad y las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios). Se analizaron las correlaciones entre las variables socio-personales investigadas y las respuestas obtenidas en los cuestionarios, a través de:

- el T-test para Muestras Independientes, que se utiliza para comparar los promedios de dos grupos de casos. Específicamente, se correlacionaron las variables dicotómicas (función y género) con el promedio de las puntuaciones obtenidas del cuestionario (*Crear culturas inclusivas*, *Crear políticas inclusivas* y *Desarrollar prácticas inclusivas*), para detectar si la diferencia entre las medias de la muestra fue estadísticamente significativa.

- La Anova, método de análisis de la variable que permite correlacionar dos o más grupos de datos, comparando la variabilidad interna en estos grupos con la variabilidad entre los grupos. Las variables sociopersonales con más de dos posibles respuestas

(grado, contrato, máster, vivienda) se correlacionaron con la media de las puntuaciones obtenidas para las tres dimensiones demostradas por el cuestionario.

- Test del Chi Cuadrado de Pearson, no paramétrico, aplicada en presencia de las variables nominales. Con el fin de verificar y confirmar la importancia detecta con la ANOVA y con Test-T, se utilizó Tabla de contingencia para correlacionar las respuestas en una escala de Likert de algunos indicadores del cuestionario con las variables sociopersonales revelándose significativas.

### **Tratamiento Estadístico de los Datos**

Una vez obtenido los datos del cuestionario y cargados, se comenzó con el trabajo real del análisis estadístico. La fase de recogida de datos se llevó a cabo entre octubre del 2016 / enero del 2017, mientras que el trabajo con el programa SPSS, cubría el período febrero del 2017 / marzo del 2017. Al inicio de la investigación, el número potencial de docentes de las escuelas seleccionadas, tenía que ser mayor; sin embargo, el número total se redujo a 324 docentes de los diferentes niveles escolares, así como las hojas completadas y consignadas. Específicamente, los encuestados fueron: 90 docentes de preescolar; 110 de la escuela primaria; 43 la escuela secundaria de primer nivel y 81 de la escuela secundaria de segundo nivel. De la muestra, la mayoría de los maestros tienen un contrato indefinido (91,4%), mientras solamente 28 tienen un contrato de duración definida (8,6%). han sido correlacionadas con las variables sociopersonales con las tres dimensiones del cuestionario, creando otra variable de "rango de edad" para facilitar la lectura adicional de algunos análisis. Algunos indicadores del cuestionario, elegidos porque se consideraron más importantes fueron correlacionado con las variables socio-personales de la muestra. Ej., en el indicador *El personal coopera*, surge una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de los docentes en comparación con el contrato de trabajo (permanente o temporal).

### **Resultados.**

El procesamiento de datos estadísticos ha tenido lugar, teniendo en cuenta:

- Media y Desviación estándar;
- Rango: diferencia entre los valores máximos y mínimos de una serie de medidas;
- Nivel de significancia: valor  $p$  (o  $p$ -value en inglés), convencionalmente  $<0,05$ .

Se describen algunos de los resultados que surgieron de la encuesta, que puedan más explícitamente permitir comprender el significado de la inclusión y su aplicabilidad en las escuelas de la investigación. Los datos analíticos y el *reporting* final están incluidos como apéndices en el modelo de Tesis.

Aplicando el Test T para *muestras independientes*, se evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres con respecto a dos dimensiones “Creación de culturas inclusivas” y “Creación de políticas inclusivas”. Los docentes hombres tienen en promedio puntuaciones más altas en ambas dimensiones en comparación con las mujeres ( $p < 0,05$ ); tienen una propensión reducida para crear culturas (diferencia promedio 8,0) y políticas de inclusión (diferencia promedio 5.8) con respecto a las docentes mujeres. Hay una diferencia en comparación con la dimensión “Desarrollar prácticas inclusivas”, estadísticamente significativa en la media entre hombres y mujeres.

La aplicación del procedimiento ANOVA univariante, permitió evidenciar una diferencia estadísticamente significativa en comparación con el nivel de la escuela en cuanto a las dimensiones analizadas en el cuestionario. Los docentes de enseñanza secundaria, tanto de primero como de segundo nivel, revelaron en media las puntuaciones más altas en todas las dimensiones analizada por el cuestionario; tienen, por lo tanto, una reducida propensión a la creación de las culturas y políticas inclusivas y a desarrollar prácticas inclusivas respecto a los docentes de preescolar y de primaria ( $p < 0,05$ ).

Estos hallazgos son confirmados por el Chi Cuadrado derivados de las tablas de contingencia que muestran la importancia de algunos de los indicadores del cuestionario relacionados con las variables sexo y nivel de la escuela, como se indica a continuación.

Los indicadores sobre el nivel de la cooperación del personal escolar (indicador 2, sec. A1), emergen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los docentes respecto al género. Los docentes hombres tienen una mayor tendencia a responder “suficiente” (32,5%) en comparación con la acción de la cooperación del personal. En el indicador referente a la definición de inclusión como una manera de aumentar la participación de todos (indicador 4, sec. A2) muestra una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de los docentes de la escuela donde se desempeña servicio. Entre los docentes de la secundaria de segundo nivel muestran una

mayor tendencia a responder “necesito más información” (100% de las respuestas), mientras que los docentes de la escuela secundaria de primer nivel tienden a responder “poco” (34,9%). Los docentes de las escuelas primarias tienen una mayor tendencia a responder a “suficiente” (40,9%) en el indicador “La inclusión es vista como una manera para poder aumentar la participación de todos”.

El análisis reveló que, en resumen, con respecto al tema del objeto de investigación, demuestran que la percepción que los docentes tienen de la inclusión varía en relación al género, al tipo de escuela y el papel llevado a cabo. El conocimiento del significado de la inclusión está muy extendido, pero no se experimentan prácticas inclusivas que testifiquen, especialmente en el grado de la escuela secundaria, intervenciones organizadas y personalizadas para asegurar el éxito educativo a todos los estudiantes. Por lo tanto, continúa una forma de discriminación y de prácticas educativas tradicionales y únicas en el procedimiento. Esto contrasta con el conocimiento de la inclusión por parte de los docentes de preescolar y de la escuela primaria, que trabajan por competencias, adoptando instrumentos que facilitan las necesidades específicas de los estudiantes y favorecen los procesos de adquisición del conocimiento.

### **Limitaciones del estudio**

En cuanto a las limitaciones, sería interesante administrar el cuestionario a una muestra mayor, con la participación de más escuelas del territorio. Otras limitaciones se refieren a la diferente numérica entre docentes hombres y mujeres que participan en la muestra; podría resultar importante para agrandar la muestra incluir a más hombres, que actualmente representan sólo el 12,3%, con el fin de comprobar las diferencias que surgieron entre docentes hombres y docentes mujeres.

La actitud de los docentes, específicamente los de la escuela secundaria de primero y segundo nivel, tal vez no eran a favor de una practicar de supervisión, condicionando de manera significativa los resultados de investigación, no siendo devueltos todos los cuestionarios proporcionados.

### **Propuestas de nuevas investigaciones**

Sería interesante administrar el cuestionario a una muestra mayor, involucrando a otras escuelas de la zona. La ampliación de la muestra también permitiría inscribir a un

mayor número de docentes hombres, que actualmente representan sólo el 12,3% de la muestra, con el fin de comprobar las diferencias surgidas entre los hombres y las mujeres. A partir del próximo año escolar, la formación de los docentes será una condición obligatoria (Ley 107 de 2015); volver a administrar el *Index* a los mismos docentes que participaron en la investigación, permitiría supervisar y verificar la adquisición de la capacidad de desarrollar culturas, políticas y prácticas para la inclusión después de la formación recibida. Además de medir la calidad de los niveles de inclusión adquiridos, sería interesante hacer una comparación entre las escuelas que han utilizado el *Index* y aquellas no lo han utilizado.

Se cree que nunca exhaustiva el aspecto inclusivo en los diferentes sectores de la educación, ya que implica el reconocimiento de la persona y el respeto a los derechos que están garantizados. Programar planes educativos personalizados y / o individualizado para intervenir con métodos específicos para promover la adquisición natural del conocimiento de los alumnos con NEE, aprender a conocer y utilizar herramientas como el PAI y el PDP para identificar los perfiles personales de los alumnos afectados, identificar estrategias más extendidas para facilitar el logro de los aprendizajes de los alumnos, facilitar el logro de los objetivos educativos a todos sin distinción, son acciones que realizan buenas prácticas didácticas y con las que se implementan un modelo de escuela de calidad, respondiendo con las expectativas de las cuestiones pedagógicas y educativas más actuales.

Las instituciones escolares, en primer lugar, deben desarrollar la sensibilidad necesaria para reconocer la importancia fundamental que la inclusión juega en todas las etapas de crecimiento y la formación de los estudiantes, es por esta razón que un tema tan delicado y complejo no puede y no debe considerarse nunca concluido.

## **PRESENTAZIONE-INTRODUZIONE**

Il lavoro di tesi si articola in due parti. La prima parte, che tratta gli aspetti teorici connessi alla tematica sull'inclusione, si compone di tre capitoli. Il Capitolo 1 **Perché una cultura scolastica inclusiva ...**, indaga sul significato di cultura inclusiva a scuola, analizzando la tematica dal punto di vista della normativa di riferimento, che ha i suoi primordi nella logica dell'integrazione scolastica. Il sotto paragrafo *Tutti uguali, tutti diversi*, entra nello specifico della connotazione del riconoscimento delle differenze, quando non produce disuguaglianze, né stigmatizzazioni sofisticate. Da qui l'importanza di una professionalità docente più qualificata e competente sotto l'aspetto prettamente didattico. Un'azione inclusiva che induce al superamento del preconcetto e al riconoscimento delle differenze, è costituita dalla relazione empatica che vuol dire accettazione dell'alterità e accoglienza della specificità.

Il Capitolo 2 **“Quale inclusione?”**, approfondisce il tema del bisogno formativo e del successo scolastico. Si è nel pieno della riflessione teorica in relazione alla scelta della ricerca. L'inclusione non si risolve con la considerazione che un alunno svantaggiato trovi interferenze procedurali e difficoltà di prestazioni a scuola, non avendo i tradizionali strumenti per conseguire un sapere accademico e costituito. Bisogna andare oltre i Bisogni educativi specifici, e riconoscere nel soggetto che apprende con difficoltà e/o con svantaggio una 'specificità normalità'.

Il Capitolo 3 **Le buone pratiche educative**, è dedicato alla tematica della didattica inclusiva e agli interventi metodologici che superano la tradizionale lezione frontale e la frammentarietà dei saperi.

La seconda parte empirica, tratta le ipotesi e gli obiettivi formulati a fondamento della ricerca, la metodologia utilizzata, il campione, gli strumenti, il procedimento e l'analisi dei dati rilevati attraverso il Questionario rivolto ai docenti coinvolti nell'indagine, tratto dall'*Index per l'inclusione* che è uno strumento ideato dal *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), per promuovere l'inclusione nelle scuole. Le scuole coinvolte, ubicate nella città di Mazara del Vallo, in provincia di Trapani, sono state: primaria (I Circolo Didattico “D. Ajello”, III Circolo Didattico “B. Bonsignore”, IV Circolo Didattico “G. B. Quinci”), secondaria di primo grado (I.C. “L. Pirandello”, I.C. “Santa Gemma, Scuola Media Statale “G. Grassa”) e secondaria di secondo grado (Liceo Scientifico “G. Ballatore”, IPSIA “F. Ferrara”). Gli indicatori e le domande del questionario hanno permesso di riflettere su ciò che significano i valori inclusivi per le

attività che riguardano la scuola, il suo contesto, le relazioni che si instaurano tra i pari e con gli insegnanti, la cittadinanza attiva, la professionalità stessa dei docenti. La parte empirica si conclude con i capitoli relativi ai risultati, alle conclusioni e alle prospettive della ricerca. Nel capitolo **Resultados** sono inseriti le tabelle e i grafici della ricerca. Seguono i riferimenti bibliografici e gli allegati. Le conclusioni con i limiti della ricerca e le prospettive future, riguardo all'indagine svolta, racchiudono gli aspetti più propri del lavoro condotto nelle scuole, che si qualifica quando risponde alle attese della comunità sociale. L'azione professionale dei docenti non si conclude con l'istruzione, ma investe i processi dell'educazione. Nelle scuole va diffusa una professionalità 'speciale' al fine di contrastare fenomeni di disadattamento scolastico e di svantaggio socio- educativo; una scuola diventa specializzata sui diversi bisogni e sui modi per affrontarli, se lavora senza preconcetti e senza catalogazioni. L'inclusione vuole essere il superamento delle categorie discriminanti attraverso il riconoscimento della specificità di ogni persona.

In riferimento al titolo di questo lavoro, mi sono proposta di dare all'inclusione una valenza di significato che va oltre la sua connotazione valoriale.

La somministrazione del questionario e la successiva lettura analitica dei dati, è stata significativa per il lavoro sull'inclusione, sebbene sono poche le scuole che conoscono lo strumento e la modalità funzionale dell'*Index*.



## **PARTE PRIMA - PARTE TEORICA**

## **CAPITOLO 1: Perché una cultura scolastica inclusiva**

## Premessa

L'espressione "scuole efficaci" evidenzia un contesto di apprendimento positivo per tutti, correlato al miglioramento dei risultati attesi degli alunni e questa positività è favorita dalla qualità delle relazioni tra insegnanti e alunni, tra alunni stessi e, soprattutto, in virtù di un clima scolastico cooperativo positivo, in cui sono garantite motivazione ed autoefficacia.

L'interrogativo *inclusione sì, inclusione no*, posto in essere nella tematica oggetto di studio, vuole essere una provocazione sul significato di didattica inclusiva.

Nella scuola, oggi, numerose sono le esperienze formative di integrazione scolastica. L'interrogativo posto, riguarda la natura e la modalità delle buone pratiche didattiche, che sono numerose e costituiscono un ambito rilevante nella funzione dell'insegnamento.

Il riferimento agli studiosi che si sono espressi a favore o contro la didattica dell'inclusione, permette di ricostruire criticamente tutti quei passaggi essenziali che definiscono meglio il quadro semantico di termini lessicali, che richiamano il processo dell'inclusione quali: inserimento, integrazione, empatia, personalizzazione. Nella pratica succede che questi termini indichino la stessa cosa e attivino gli stessi processi; uno studio più attento, invece, permette di rilevare un'evidente differenziazione, prodottasi in questi ultimi anni. L'inserimento e l'integrazione sono accomunati con l'area della disabilità;

*"le prospettive delle integrazioni e dei bisogni educativi speciali, oltre alle disabilità, rimandano ad altre diverse difficoltà prodotte, ad esempio, da uno svantaggio socioculturale o dai disturbi di apprendimento"* (Ianes, 2008).

L'inclusione si rivolge invece alle differenze di tutti gli alunni e studenti senza il riferimento ad un criterio deficitario: *le differenze sono pensati come modi personali di porsi nelle relazioni di apprendimento e non come "bisogni diversi"* (Medeghini, 2011).

### **1.1 La normativa scolastica di riferimento: dall'integrazione all'inclusione**

L'integrazione scolastica come affermazione e realizzazione di diritti e di valori affermati già dalla Costituzione italiana, fonda la scuola inclusiva italiana, basata sul rispetto della persona e sul benessere sociale. In virtù di questo, gli alunni con disabilità, a partire dagli anni settanta, si sono integrati nelle scuole pubbliche statali, potendo sviluppare le loro potenzialità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. Già nel documento finale della Commissione Falcucci del 1975, erano definite chiaramente le finalità che potenziano gli apprendimenti e le varie competenze di vita sociale dell'alunno con disabilità (Nocera, 2001).

La sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987, recita «*l'integrazione deve realizzarsi su entrambi i versanti dell'apprendimento e della socializzazione*». Il binomio apprendimento/socializzazione apre un grande dibattito, modificando nel tempo gli assetti operativi della pratica didattica; torna anche nella relazione della Commissione Sbarbati alla Camera dei Deputati (1998), ribadendo che l'integrazione scolastica si riferisce non soltanto agli aspetti educativi della socializzazione, ma anche a quelli degli apprendimenti. Garantire la pari opportunità a tutti gli alunni diventa la *mission* di ogni scuola con cui si apre il Piano dell'Offerta Formativa (POF), oggi, PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) (Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*), che consente una maggiore estensione temporale per tutte le azioni di intervento che si intendono pianificare nella prospettiva del superamento delle criticità, ma anche del raggiungimento da parte di tutti gli alunni del successo formativo.

La *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, del 5 febbraio 1992, chiaramente formula:

*“l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata in tutte le sue aree espressiva, cognitiva, sociale”.*

Partecipando alle attività del gruppo classe, l'alunno diversamente abile struttura buona parte della sua identità sociale attraverso rispecchiamenti, rappresentazioni e aspettative condivise.

*“La partecipazione sociale al gruppo dei coetanei forma significati condivisi e comuni, regole, modelli di comportamento attraverso imitazione, interiorizzazione, coevoluzione e differenziazione” (Ianes, 2015).*

La *Legge Quadro* consta di 44 articoli, riguardanti tutti gli aspetti della vita delle persone handicappate. Si esplicita la finalità dell'integrazione, che deve avere come

*“... obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione” (comma 3). “L'esercizio al diritto all'educazione e all'istruzione non può conoscere impedimento derivante dalla disabilità” (comma 4).*

*“È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione sin dagli asili nido e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle Università” (art. 12, comma 1 e 2).*

Il comma 5 dell'art.12 della suddetta legge, specifica alcune tappe significative dell'iter, finalizzato alla piena integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap:

- *individuazione dell'alunno come persona handicappata;*
- *la definizione di una diagnosi funzionale;*
- *la predisposizione di un profilo dinamico funzionale;*
- *la formulazione di un piano educativo individualizzato;*
- *le occasioni di verifica degli interventi e di aggiornamento della documentazione*

(comma 6 e 8).

L'art.13 indica le modalità organizzative dell'integrazione ovvero gli strumenti che devono essere messi a disposizione in maniera coordinata da scuola, Enti locali e Aziende sanitarie locali (ASL), mediante appositi accordi di programma.

L'art.15 prevede strutture di supporto amministrativo ed educativo all'integrazione. Viene istituito un gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (*GLIP*).

Presso ogni Circolo didattico e Istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado, sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti, con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo. Vengono pianificati l'iter progettuale, le azioni di verifica e di valutazione dei processi maturativi dell'allievo e dei percorsi che lo riguardano.

Come si evince dall'art.12, comma 7, la definizione delle modalità di svolgimento dei compiti attribuiti alle Aziende Sanitarie in materia di integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, è rinviata a un apposito *Atto di indirizzo e coordinamento*, che è stato emanato con Decreto del Presidente della Repubblica in data 24 febbraio 1994. In esso sono contenute delle norme che regolamentano i compiti delle aziende sanitarie e/o socio-sanitarie in relazione alla predisposizione degli strumenti per l'integrazione, quali: la redazione della Diagnosi funzionale e del Profilo dinamico funzionale.

Tutto questo ha portato ad un cambiamento nel modo di guardare la disabilità;

*"... si è passati dalla visione sommaria di interpretazione delle patologie ad una classificazione legata alle potenzialità del soggetto in fase evolutiva"* (Cottini, 2004).

Nello specifico, *La Classificazione internazionale delle menomazioni, delle Disabilità e degli Svantaggi esistenziali* (ICIDH), pubblicata nel 1980 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, opera una distinzione tra:

*"... menomazione", intendendo qualsiasi perdita o anomalia permanente a carico di una struttura anatomica o di una funzione psicologica e/o fisiologica (esteriorizzazione); "disabilità", intendendo qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività di base (quale camminare, mangiare, lavorare) nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano (oggettivazione); "handicap" come condizione di svantaggio, conseguente ad una menomazione o ad una disabilità che limita o impedisce al soggetto l'adempimento di un ruolo sociale, considerato normale in relazione all'età, al sesso, al contesto socio-culturale della persona".*

La presenza di limiti concettuali insiti nella classificazione ICIDH ha portato l'OMS nel 1999, ad elaborare un ulteriore strumento *La Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità* (ICIDH-2). In particolare, l'ICDH-2 opera un'integrazione tra le dimensioni della salute a livello biologico e sociale, superando la visione esclusivamente medica della disabilità; si passa da un modello di tipo medico a un modello di tipo sociale, nel primo la disabilità è vista come un problema della persona causato da un suo deficit, nel secondo la disabilità è vista come un problema di tipo sociale e culturale.

Nell'ICDH-2 si introduce una visione più precisa delle conseguenze funzionali di un'alterata condizione di salute, relativamente alla considerazione della persona in quanto tale e in quanto inserita nella società.

Si susseguono quattro revisioni a questa classificazione che rappresentano l'embrione del modello concettuale che sarà sviluppato nell'ICD-10, la decima revisione della *International Classification of Diseases* proposta dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (2013). La classificazione delle condizioni di malattia dell'individuo, fornisce un modello di riferimento eziologico, diretto alla individuazione delle cause; pertanto, fornisce una diagnosi delle malattie, dei disturbi o di altri stati di salute.

Il paradigma inclusivo va oltre la mera integrazione poiché riguarda un quadro epistemologico orientato nella prospettiva di includere l'altro nel sistema sociale e nel campo della formazione permanente dell'allievo studente. Proprio per questo l'inclusività trova un'espressione propria nella sua applicazione in materia di pedagogia speciale. Questo vuol dire che l'intervento commisurato a scuola rende significativo e favorisce il Progetto di vita di tutta la popolazione scolastica.

*La Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (ICF - *International Classification of Functioning*) del 2001, propone nuovi termini, quali "funzionamento" e "salute" per arrivare alla definizione di disabilità.

La partecipazione sociale nei vari momenti formali e informali della vita scolastica, ma anche extrascolastica, è uno dei principali fattori costitutivi del benessere individuale, della salute e del funzionamento umano positivo, espresso nell'ICF (OMS, 2007).

Tale modello è stato elaborato nel 2002 per le persone adulte e nel 2007 per i soggetti in età evolutiva, intendendo descrivere non le persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma nella sua unicità e globalità. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, infatti, *“La situazione di una persona va letta e compresa profondamente in modo olistico e complesso da diverse prospettive e in modo interconnesso e reciprocamente causale”* (OMS, 2007).

La situazione di salute di una persona è la risultante globale delle reciproche influenze tra la dotazione biologica da un lato e dall'altro l'ambiente in cui cresce, dove accanto a fattori esterni (relazioni, culture, ambienti, ecc.) incontra fattori contestuali personali, che fanno da “sfondo interno” alle sue azioni (autostima, identità, motivazioni, ecc.) (Capuano, Storace e Ventriglia, 2016). Ogni persona se integra capacità biologiche e attività contestuali, agendo in sinergia, è una persona sana e funzionerà benissimo, altrimenti sarà malata, o disabile o con Bisogni Educativi Speciali, oppure emarginata.

A scuola, l'alunno la cui complessità di bisogni viene letta attraverso il modello ICF, può evidenziare difficoltà specifiche in vari ambiti:

- *condizioni fisiche*, ospedalizzazioni, malattie acute/croniche;
- *strutture corporee*, mancanza di parti anatomiche o altre anomalie strutturali;
- *funzioni corporee*, difficoltà cognitive (attenzione, memoria, ecc.), difficoltà sensoriali (visive, uditive ...), difficoltà motorie;
- *attività personali*, scarse capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle azioni, di comunicazione e di linguaggio, di autoregolazione metacognitiva, di interazione e relazione sociale, di autonomia personale e sociale;
- *partecipazione sociale*, difficoltà a rivestire in modo integrato i ruoli sociali di alunno e nei contesti della vita extrascolastica e di comunità;
- *fattori contestuali ambientali*, famiglia problematica, pregiudizi e ostilità culturali, difficoltà socioeconomiche, ambienti deprivati/devianti, scarsità di servizi, scarsa preparazione/disponibilità degli insegnanti, ecc.;
- *fattori contestuali personali*, problemi emozionali e comportamentali, scarsa autostima, scarsa autoefficacia, stili attributivi distorti, scarsa motivazione, scarsa



curiosità, difficoltà nell'identità e nel progetto di Sé (Capuano, Storace, e Ventriglia, 2016).

In uno o più di questi ambiti, si può generare un Bisogno Educativo Speciale che interagirà inevitabilmente con gli altri ambiti, producendo la situazione globale dell'alunno che è diversa da alunno ad alunno.

Il modello ICF (utilizzato per una diagnosi funzionale o per una comprensione più informale della situazione), aiuta a leggere le diverse situazioni di difficoltà degli alunni nell'ottica di una scuola inclusiva che deve dotarsi di risorse adeguate in termini di spazi, materiale, personale, attività e percorsi educativi utili a fornire le risposte necessarie.

La finalità dell'integrazione scolastica diventa lo sviluppo personale di tutti gli alunni della classe, i quali aumentano le loro abilità relazionali e comunicative, la loro empatia e le capacità di comprendere e gestire i propri stati d'animo, la loro autostima, le loro competenze metacognitive applicate agli apprendimenti curricolari che vengono meglio assimilati, le loro conoscenze biologiche, antropologiche e sociali sulle differenze umane (Ianes, 2015).

Alla luce di quanto detto, si può rilevare che l'integrazione consenta agli alunni con difficoltà di sviluppare tutte le loro potenzialità, migliorando il loro status personale e la loro dimensione individuale; all'alunno, in genere, di arricchirsi come persona, nella sua specifica identità.

È importante che l'integrazione scolastica funzioni bene nel rispetto dei ruoli diversi, delle differenti responsabilità e nella piena valorizzazione della persona dell'allievo.

Un'azione è inclusiva quando favorisce l'apprendimento attraverso interventi commisurati per gli alunni: conoscere l'allievo nella molteplicità di fonti che possano fornire informazioni e analizzare il suo contesto di vita, scolastico ed extrascolastico, identificando con attenzione i livelli di attività e di partecipazione in relazione ai fattori ambientali, permette di tracciare il "profilo di funzionamento" nelle diverse aree di sviluppo. Nella *vision* della scuola italiana, si prospetta così la politica della rilevazione dei bisogni, per dare risposte efficaci di crescita formativa alle famiglie e rispondere in buona misura alle aspettative delle giovani generazioni.

L'alunno che viene individuato con Bisogni Educativi Speciali (BES), prescinde da preclusive tipizzazioni, motivando una scelta strategica di formazione e di sviluppo personalizzata. È con queste premesse che si propone la Direttiva del MIUR del 27/12/2012, *“Strumenti d’Intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e l’organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica, 2013”*. La Direttiva estende a tutti gli allievi con disabilità e/o con difficoltà nell’apprendimento dovute a cause diverse (svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e delle lingua italiana perché appartenenti a culture diverse), il *“diritto alla personalizzazione dell’apprendimento”*, affermato dalla Legge 53 (2003), (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013). Per le disabilità psichiche e/o sensoriali, rimane l’obbligo delle certificazioni.

'Individualizzazione' e 'personalizzazione' non sono concetti nuovi; la Direttiva ne sottolinea i significati semantici considerando i due termini complementari. In sintesi: l'individualizzazione indica percorsi differenti per ottenere risultati comuni e più specificatamente riguarda gli alunni con Programmazione Educativa Individualizzata (PEI); la 'personalizzazione' indica percorsi differenti per contenuti, metodologie e risultati, quindi, rivolta a tutti nel rispetto della specificità maturativa.

Nella scuola primaria il team dei docenti, nella scuola secondaria i Consigli di classe individuano i casi in cui sia opportuna un’azione di personalizzazione della didattica ed eventualmente l’utilizzo di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni. In riferimento a tale compito, gli insegnanti progettano percorsi individualizzati e personalizzati avvalendosi del Piano Didattico Personalizzato (PDP) che ha lo scopo di «definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti» (MIUR, Direttiva 27 dicembre 2012).

Nell’attuale contesto scolastico, la prospettiva inclusiva richiede agli insegnanti la realizzazione di un’organizzazione didattica in grado di consentire a tutti gli alunni il raggiungimento del successo formativo.

Nella scuola inclusiva, ogni intervento formativo è progettato alla luce del Piano Annuale per l’Inclusività (PAI), in termini di flessibilità e creatività per rispondere con efficacia ai differenti bisogni. Il PAI è lo strumento per una progettazione in senso inclusivo, che consente di sviluppare una didattica di obiettivi comuni, ma attenta ai

bisogni di ciascun allievo. Permette un'adeguata lettura del grado di inclusività della scuola (punti di forza e punti di criticità), degli obiettivi di miglioramento delle prassi di inclusione negli ambiti degli insegnamenti curricolari, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

### *1.1.1 Tutti uguali, tutti diversi*

L'inclusione non esprime una società discriminatoria; al contrario, favorisce le opportunità per tutti in condizione di significative relazioni. L'inclusione è indice di superamento di comportamenti precostituiti e strutturati e si traduce in pensare e comportarsi in modi alternativi.

Il modello dell'esclusione era stato rivisto in favore dell'approccio dell'inclusione come questione essenziale per il rispetto dei diritti umani e delle pari opportunità. Le organizzazioni internazionali, come l'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) e l'OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), che si occupano di diritti umani e della loro tutela, hanno invitato i paesi europei a rivedere i programmi scolastici e le buone pratiche educative, creando una sorta di comune denominatore per l'accoglienza, il riconoscimento della diversità come risorsa e il rispetto dell'identità culturale. Le risposte a queste sollecitazioni sono state diverse sulla base della scelta politica territoriale, così che attualmente, è possibile individuare all'interno dei diversi sistemi nazionali tre differenti tipi di orientamento nei riguardi dell'inclusione:

- un approccio uni-direzionale, proprio di quei Paesi, come l'Italia, in cui le politiche educative tendono ad inserire tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario;*
- un approccio multi-direzionale, caratteristico di quei Paesi che presentano una molteplicità di approcci in tema di inclusione;*
- infine un approccio bi-direzionale, là dove continuano a sussistere due sistemi educativi distinti, normale e speciale (Dovigo, 2007, p. 26).*

I diritti riguardano tutti indistintamente e sono fondati su una pretesa di egualitarismo; spesso, è difficile ritrovarli nella pratica. Come nota Norwich ci sono tre fondamentali tipi di bisogni educativi da tenere presente:

- *bisogni comuni*, che fanno riferimento a caratteristiche possedute da tutti;
- *bisogni specifici*, che riguardano gli aspetti condivisi da alcuni;
- *bisogni individuali*, che concretizzano dimensioni proprie dell'individuo e differenti da tutti gli altri (Norwich, 2000).

Se la riduzione della disuguaglianza costituisce uno dei compiti della società civile, a scuola il presupposto di fondo è costituito, principalmente, dall'opportunità di condividere una situazione di benessere che sia distribuita su tutti.

La scuola deve essere in grado di offrire una pluralità di esperienze positive che mettano ogni alunno in condizione di scegliere e coltivare la sua personalità, potendo disegnare un proprio percorso di crescita.

L'attenzione per i disturbi dell'apprendimento, a scuola in particolare, ha avuto un forte incremento con la promulgazione della legge 170/2010, che detta i principi generali che devono guidare l'intervento per garantire una gestione appropriata, specie per i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

Il riconoscimento delle differenze non produce disuguaglianze, né stigmatizzazioni sofisticate. La legge citata chiede all'insegnante in genere di accentuare lo sguardo pedagogico per non arrecare un aggravio di svantaggi.

Nella macrocategoria dei BES, nell'area dei disturbi evolutivi specifici sono compresi i DSA. La differenza tra 'difficoltà' e 'disturbo' viene evidenziata anche nelle *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*, 17 aprile 2013:

*“l'art. 3 della legge 8 ottobre 2010, n. 170, attribuisce alla scuola il compito di individuazione precoce dei casi sospetti di Disturbo Specifico di Apprendimento, distinguendoli da difficoltà di apprendimento di origine didattica o ambientale e di darne comunicazione alle famiglie per l'avvio di un percorso diagnostico presso i servizi sanitari competenti [...]. In questo modo si evita di segnalare come DSA quell'ampia popolazione di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate ad un disturbo. Mentre le difficoltà di apprendimento possono essere superate, il*

*disturbo avendo una base costituzionale, resiste ai trattamenti messi in atto dall'insegnante e persiste nel tempo, pur potendo presentare notevoli cambiamenti”.*

Per essere più chiari; il 'disturbo' ha carattere innato ed è resistente all'intervento; migliora solo se l'alunno riesce a diventare strategico e a compensare.

La 'difficoltà' non ha basi fisiologiche, è transitoria e modificabile con interventi didattici mirati e può dipendere da situazioni socio-culturali di svantaggio, da insegnamento poco efficace oppure da scarse risorse personali e/o insufficiente grado di maturità (Capuano, Storace, Ventriglia, 2016).

La teoria di Sen (1992; 2000), mostra che lavorare su indicatori oggettivi (condizione socio-economica, deficit fisico, cognitivo, culturale), non solo non è sufficiente, ma può produrre forme di etichettatura che operano in senso contrario all'inclusione. Occorre tenere conto anche degli indicatori soggettivi, ossia del modo in cui gli alunni percepiscono e attribuiscono valore alla loro esperienza di scuola. Ne consegue che tutto ciò va riferito all'intera popolazione scolastica e non soltanto agli alunni svantaggiati o in difficoltà. La non inclusione, pertanto, esclude gli alunni speciali e li induce all'etichettatura, dall'altro gli stessi alunni «normali» non imparano a confrontarsi con la differenza e rischiano l'omologazione.

L'integrazione scolastica, afferma Ianes, non è un processo «verticale», al contrario, «orizzontale», reticolare e diffuso che deve attivare e mettere in sinergia le risorse di tanti attori significativi oltre all'insegnante di sostegno, gli altri docenti e il personale della scuola, i compagni di classe, gli operatori dei servizi, la famiglia e la comunità (Ianes, 2006).

### *1.1.2 L'evoluzione professionale dell'insegnante qualificato*

I motivi per cui si sono succedute le innovazioni in campo educativo e didattico nella scuola, sono molteplici e tra loro interdipendenti: una maturata sensibilità sociale verso le condizioni di bisogno; la solidarietà collettiva; la ricerca condotta nel campo psicologico e pedagogico; altri motivi sono da ricercare nel mutamento ideologico e culturale della nostra società sempre più avanzata tecnologicamente e sempre più protesa a facilitare i rapporti interindividuali e collettivi. Tutto questo ha creato le

condizioni per l'affermarsi di un sistema di vita centrato sulla valorizzazione della persona.

La riscoperta della persona come unità valoriale ha rappresentato il nucleo vitale attorno al quale le diverse istituzioni, preposte alla formazione delle nuove generazioni, si sono ristrutturate e riorganizzate per rispondere, nel modo più funzionale possibile alla specificità delle situazioni di bisogno, con l'offerta di adeguati servizi (Curatola, 2005).

Il coinvolgimento totale della scuola è stato immediato, anche perché le sollecitazioni che provenivano dalla ricerca pedagogica hanno trovato puntuale riscontro nella progressione delle iniziative legislative che la riguardavano.

La scuola si è orientata verso un'azione didattica basata sul criterio della "intenzionalità" e della pratica commisurata ai bisogni formativi, attraverso una programmazione e una verifica costante delle procedure, dei risultati educativi, delle ipotesi di intervento.

La centralità del docente diventasempre più indiscutibile. La figura professionale che ne viene disegnata corrisponde a quella di mediatore delle varie condizioni di educazione (la realtà dell'allievo, gli spazi, i tempi, le procedure, gli strumenti) con la prospettiva del loro sviluppo, secondo criteri ed obiettivi rapportati sempre ai valori della persona ed ai principi che la fondano e che la rendono presente ed operativa nel sociale. Il docente è nel contempo progettista ed esecutore di un processo educativo su misura dell'allievo.

È con i Decreti Delegati del 1974 che si ha la più tangibile e radicale delle trasformazioni del sistema scolastico anche in riferimento allo *status* professionale e deontologico dei docenti. Il rimando all'idea di un docente ampiamente qualificato sul piano professionale è una questione che rimane sempre aperta specialmente in riferimento alle qualifiche che il docente specializzato si vede attribuire. Da semplice trasmettitore di cultura, egli è pervenuto al ruolo di animatore di un esercizio culturale sempre più sofisticato dal punto di vista dei saperi e dei nuovi linguaggi; un docente altresì integrato nel sistema complesso della cultura contemporanea.

Il docente si prende in carico l'allievo con tutte le specificità delle componenti della sua personalità. Viene fatto obbligo ai docenti di espletare ulteriori attività *«tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al*

governo della comunità scolastica»(D.P.R. n.417, art. 2).In particolare,

*“... essi devono curare«il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosso dai competenti organi, partecipare alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi; prendere parte ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti e curare i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi”(D.P.R. n.417, art.2).*

La particolarità della situazione educativo-didattica, conseguente alla presenza nella scuola di alunni con problemi più o meno gravi di comportamento e di apprendimento, impone strutture, servizi, risorse ed interventi di natura del tutto particolari e adeguati alla specificità dei bisogni educativi. In particolare, richiede la disponibilità di personale docente dotato di sicura competenza e capacità professionale, ampiamente motivato e fortemente impegnato anche in attività di ricerca e di sperimentazione.

La figura dell'insegnante specializzato (IS) da utilizzare per interventi individuali di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, e in particolare, di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento, ha acquistato una sua specifica configurazione.

L'identità del docente specializzato rispetto a quella tradizionale dei docenti curricolari, è meglio definita, più aderente al ruolo che la nuova cultura dell'integrazione ha disegnato.

È con la legge 970 del 1975 che tali norme vengono recepite ed adattate in relazione alle specifiche esigenze delle scuole ed istituzioni che perseguono particolari finalità (art.1); esigenze che comportano la disponibilità di insegnanti specializzati forniti di specifico titolo, rilasciato a seguito di corsi biennali appositamente predisposti, per i quali vengono previsti specifici programmi di formazione che trovano più adeguata applicazione con il D.M. 3 giugno del '77 n.192, successivamente modificati con D.M. 24 aprile 1986 ed integrati con D.M. 14 giugno 1988, fino al più recente D.M. 27 giugno 1995, n.226. Viene a delinearsi l'immagine di un docente che ha notevole responsabilità e ampia incidenza operativa nel percorso formativo che coinvolge alunni con disabilità di apprendimento e/o di relazione.

La polivalenza della formazione del docente, dà efficacia al processo formativo che non è più ridotto alla semplice acquisizione di qualche forma di socializzazione nel gruppo classe da parte dell'alunno con handicap, ma va orientato e sostenuto da precisi livelli e contenuti d'istruzione. Ne consegue un docente più competente.

Tutto il processo formativo è subordinato ad una intenzionale e sistematica azione d'intervento, per cui implica la realizzazione e il controllo continuo di una precisa progettualità; la varietà delle situazioni, inoltre, derivanti dalla presenza a scuola di soggetti con problemi, richiede la disponibilità di figure professionali (docenti e non) capaci di opportuni adeguamenti nello stabilire la relazione educativa.

Sul piano dei contenuti, la funzione del docente specializzato è subordinata a quattro aspetti fondamentali: la professionalità, le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti.

La professionalità richiama l'acquisizione di specifiche capacità o abilità.

Le conoscenze derivano dall'acquisizione culturale ed esperienziale dei contenuti dei diversi insegnamenti e riguardano fondamentalmente i seguenti ambiti: la programmazione/progettazione degli interventi educativi attraverso la valutazione partecipata dell'alunno; le conoscenze specifiche delle difficoltà di apprendimento nelle varie situazioni di minorazione e dei relativi ostacoli, anche in rapporto a sfere più ampie delle prestazioni richieste (comunicazione, relazione, autonomia); le metodologie didattiche ed educative; le modalità interattive di sistema con il territorio e interdisciplinari.

Le competenze riguardano la traduzione delle conoscenze in azione didattica.

Gli atteggiamenti riguardano la capacità relazionale del docente e la sua abilità di interagire in situazioni fortemente dinamiche e soggette a ricorrenti modificazioni. In particolare, tali capacità vanno espresse

*“all'interno delle situazioni scolastiche in rapporto al singolo alunno, alla dinamica del gruppo classe, ai processi di integrazione nell'istituzione, alle relazioni con i colleghi ed i superiori, oltre che in situazioni extrascolastiche (familiari, terapeutico-riabilitative, sociali)”* (Decreto Ministeriale 24 aprile, 1986).

La padronanza delle abilità e delle competenze per la professionalità docente, è una



esigenza inderogabile; la sua utilità dipende dalla concreta spendibilità. È importante dunque che al docente vengano attribuiti compiti e funzioni realmente operabili, suffragati da valutazioni di ordine scientifico.

L'insegnante di sostegno è contitolare della classe in cui opera a pieno titolo con i colleghi del team e, pertanto, si occupa non soltanto dell'alunno con disabilità, ma degli studenti che richiedono attenzioni speciali.

Una scuola inclusiva necessita sicuramente di risorse umane e di strumenti di lavoro, ma anche di una formazione più adeguata che richiede al personale un opportuno investimento nella specializzazione e nella certificazione di competenze.

Alcuni autori del filone di pensiero dei *Disability Studies*, sostengono che le pratiche attuali di integrazione non solo non abbiano nulla a che fare con una scuola inclusiva, ma addirittura ne ostacolano lo sviluppo (Medeghini, 2013). Non si tratta, infatti, di circoscrivere un certo tipo di didattica, quanto piuttosto di portare il meglio delle pratiche di integrazione nella didattica ordinaria, facendola diventare più inclusiva.

*“Una didattica che non diventa inclusiva considererà sempre l'alunno con disabilità, DSA o BES, un «ospite» da gestire che necessita di supporti altri e speciali. La didattica generale non inclusiva vuole l'omogeneità e non le differenze, specie quelle che richiedono particolari attenzioni”* (Ianes, 2006).

## **1.2 La relazione empatica**

Nel suo *Dizionario di filosofia* pubblicato nel 1961, alla voce *empatia* Nicola Abbagnano dedica una quarantina di righe in cui dichiara che si tratta di un concetto ormai abbandonato dalla riflessione filosofica, con ancora solo qualche valenza nella sfera dell'estetica. Nonostante sia molto più corposa, la *Encyclopedia of Philosophy*, curata da Paul Edwards, alla metà degli anni Sessanta, non contempla la voce *emphaty*. Dopo mezzo secolo, qualcosa cambia. L'accezione più comune del termine empatia è quella che troviamo nella definizione di Lichtenberg (1983), come atto di “*entrare nello stato mentale dell'altra persona* che diventa poi *modo di percepire lo stato mentale dell'analizzando*”. La parola empatia è stata oggetto di dibattito per le divergenze sia teoriche che terminologiche: si è a lungo discusso se dovesse essere considerata

un'esperienza affettiva oppure cognitiva. Entrambe le due condizioni sono state accettate, perché comunque l'essere empatici implica la disponibilità nei riguardi dell'altro, come persona separata da sé, una buona capacità di condivisione ed una necessaria differenziazione con l'altro. Questo vuol dire che l'insegnante empatico ha consapevolezza della specificità di ogni suo alunno e l'accoglie a sé, accettando la modalità con cui egli si propone a lui e alla classe. Impara così ad assumere la prospettiva dell'altro, per poterne comprendere intenzioni, pensieri e motivazioni. L'empatia è esattamente la capacità di stabilire un legame:

*“ ... il legame empatico non è limitato alla nostra capacità di comprendere quando uno sia triste, felice o arrabbiato; l'empatia, se considerata in un modo più ampio, consente anche di comprendere implicitamente le sensazioni esperite dall'altro ”* (Gallese, Migone e Eagle, 2006).

Una breve rassegna delle principali ricerche sull'empatia (Darwin, 1872; Stein, 1914; Rogers, 1970; Kohut, 1984), aiuta a capire come il concetto di empatia si sia sviluppato ed evoluto, configurandosi dapprima come pensiero estetico (passione, dal greco *empathia*), successivamente come astrazione filosofica, ed infine come concetto chiave della psicologia.

La parola *Einfühlung* (empatia) compare per la prima volta nelle opere dello scrittore tedesco Herder (1769) e del poeta Novalis (1798), esponenti del romanticismo europeo. Il termine ha una valenza estetica, in quanto esprime l'immedesimazione totale della persona nella vita della natura. Se, per rimanere nella prossimità etimologica, □simpatia□ può indicare un “patire con”, nel senso di una partecipazione intensa alle emozioni e ai sentimenti di qualcun altro, □empatia□ sembra indicare qualcosa di più, un “entrare dentro” negli stati d'animo di qualcun altro, diventare “uno” piuttosto che partecipare “con” (Boella, 2006).

Il termine ha un significato ampio, è certo che non esiste una relazione significativa se non c'è empatia. Edith Stein (1989), ne dà una precisa definizione:

*“... atto paradossale attraverso cui la realtà di “altro”, di ciò che non siamo, non abbiamo vissuto o non vivremo mai e che ci sposta altrove, nell'ignoto, diventa*

*elemento dell'esperienza più intima cioè quella del sentire insieme che produce ampliamento ed espansione verso ciò che è oltre, imprevisto”.*

Kohut (1984), ritiene l'empatia (immersione empatica) un fattore terapeutico. L'autore la definisce come “introspezione vicariante”. Tale definizione consente di osservare la nostra realtà psichica e quella delle altre persone. Il bisogno di empatia, secondo Kohut (1984) è un bisogno fondamentale, essenziale per mantenere la salute mentale.

Rogers (1970), spiega l'empatia come la comprensione dell'altro che si realizza immergendosi nella sua soggettività, senza sconfinare nell'identificazione.

*“Lo stato di empatia è il recepire lo schema di riferimento interiore di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali ad esso pertinenti, come se fosse una sola la persona. Significa sentire la ferita o il piacere di un altro come lui lo sente, e di percepirne le cause come lui le percepisce, ma senza mai dimenticarsi che è come se io fossi ferito o provassi piacere e così via” (Rogers, 1970).*

Il volto esprime emozioni e, pertanto, induce alla comunicazione empatica:

*“... il riconoscimento diviene un prerequisito indispensabile per assumere la prospettiva altrui, comportando la possibilità di riconoscere l'esperienza degli altri come separata da quella propria, in modo da condividere e rappresentare le emozioni altrui” (Ramaro, 2000). “All'interno di questa prospettiva, sembra appropriato parlare di una vera e propria teoria della mente, definibile come la capacità di spiegazione e di comprensione psicologica posseduta dagli esseri umani, che consente loro di comprendere intuitivamente le emozioni, le azioni e gli stati mentali altrui, attraverso semplici inferenze mentali” (Ramaro, 2000).*

La capacità empatica permette di leggere e capire non solo le emozioni che le persone esprimono a parole, ma anche quelle che, più o meno consapevolmente, sono espresse con il tono di voce, i gesti, l'espressione del volto e, più in generale, mediante tutti i canali non verbali.

L'atto empatico si basa sulla presenza di tre elementi essenziali:

- la capacità di discriminare e riconoscere correttamente le emozioni espresse dall'altro;
- la capacità di assumere la prospettiva dell'altro (*perspective taking*) rappresentando il suo vissuto in relazione ad un evento o condizione (*role taking*);
- la capacità di rispondere all'emozione altrui con un'emozione non identica, ma congrua, vale a dire saper condividere l'emozione altrui.

Alla luce di quanto raccolto e approfondito, va sottolineato che l'atto empatico si realizza attraverso la □ fusione affettiva □ tra sé e l'altro e la □ differenziazione □ tra sé e l'altro, che permettono di cogliere gli stati emotivi altrui, di riconoscerli come esterni a sé, di dividerli. A tutto questo bisogna essere educati e sollecitati e questo vale per gli insegnanti, oltre che per gli alunni.

Le esperienze empatiche riguardano diverse forme di relazione: amorose o amicali, tra insegnante ed allievo, nella narrazione e lettura, in tutta la vasta dimensione in cui nella nostra vita irrompe con forza l'alterità;

*“... ed è proprio in questo scambio reciproco di esperienze e di relazioni umane che si comprende in modo pieno l'umanità. Senza la possibilità del confronto e del rapporto con l'altro non si riesce neppure a guardare nella profondità di se stessi” ... “Questa riflessione sostanzia di particolare bellezza il senso della vita come continua scoperta e rinnovamento, in noi stessi e a partire dagli altri” (Durst, 2006).*

### **1.3 Educare all'empatia**

Kohut caposcuola della Psicologia del sé, chiama malattia del secolo quella forma di indifferenza che produce individui isolati senza intimità; esistenze anonime. *“Motivo di questa malattia è la mancanza di amore che impedisce la formazione di un sé equilibrato e di una personalità sana” (Kohut, 2008).*

Adler (2013), fondatore della Psicologia psicodinamica, parla di un uomo capace di autoconcepirsi come “totalità finalizzata”, che si realizza attraverso il progetto di vita.

Per Freud (1921), malato non è l'uomo in quanto tale, ma *l'uomo che non è amato*, colui che per questo, soffre di "complessi di inferiorità" e conduce un'esistenza di poco conto, centrata solo su se stesso.

Il non amato, per citare Jung (1968), *"tende ad uno sviluppo unilaterale della personalità che, trascurando esigenze vitali, genera in sé ferite e lacerazioni non più sanabili"*.

L'esigenza di superare il modello deterministico della vita psichica è presente anche in Fromm (1955), ed Erikson (1972), che hanno interpretato i conflitti del soggetto, riconducendoli ai rapporti interpersonali e alle relazioni dominanti in una determinata società. Pertanto, il soggetto in una società fortemente competitiva, fondata sui valori dell'avere più che dell'essere, si sente schiacciato dal peso crescente dell'ansia e dell'insicurezza.

*"Le ferite del non amore possono segnare nel profondo la personalità di un uomo e condannarlo ad una pessima qualità di vita. Esse lacerano il tessuto connettivo della sua intelligenza e persino predispongono a malattie caratteristiche dello spirito"* (Bellingreri, 2005).

*"La mortificazione costante dell'intelligenza porta progressivamente ad una forma di cecità che non consente di vedere il senso dell'esperienza, e non fa cogliere il nesso tra ciò che appare ed un contesto ulteriore più vasto. La persona tende a convincersi che basta attenersi a ciò che appare alla superficie del mondo"* (Bellingreri, 2005).

Il danno più grave portato dalla mortificazione dell'intelligenza, arreca al soggetto in fase di sviluppo e di maturazione una falsa immagine di sé, che tuttavia, nel tempo, diventa condizione determinante della propria personalità.

La mortificazione dell'intelligenza rende *antropologicamente più povero l'uomo*, ferito proprio nella facoltà di vedersi, e nella capacità di riconoscersi, in profondità e in altezza, nel suo essere e nel suo autentico poter essere (Bellingreri, 2005).

Per Perls (1960), anche *"un accompagnamento inadeguato nelle età psicologiche successive, può portare a delle lacerazioni pregiudiziali"* (Bellingreri, 2005). Un uomo che cresce ha bisogno di molte forme di relazioni significative, tanto d'amore, quanto d'amicizia. L'accompagnamento può essere nel tempo della seconda infanzia e della

fanciullezza, quello del maestro o di un educatore; diventa più facilmente quello dell'amico con la preadolescenza e l'adolescenza.

*“Solo un educatore o un amico possono diventare ciò che egli diventa e resta decisivo per l'attivazione e la specificazione della sua intelligenza. Bisogna essere capaci di vedere e riconoscere la realtà, percepire lo spazio e il tempo, riconoscere le cause e il senso dell'incondizionato”* (Bellingreri, 2005).

All'insegnante educatore, pertanto, il compito impegnativo di dare senso e significato al progetto di vita di ogni allievo, avendo lavorato per la sua esistenza personale nel rispetto della sua specificità e caratterizzazione.

L'Atto di indirizzo 2009, individua alcune raccomandazioni per dare delle efficaci risposte operative tali da favorire l'inclusione di ogni allievo.

Nello specifico, le raccomandazioni riguardano:

- *creare e mantenere il necessario livello di motivazione allo studio e alla partecipazione alle attività didattiche;*
- *definire e controllare i livelli di competenza raggiunti con verifiche periodiche e sistematiche (a fine anno, a fine del singolo segmento, a fine ciclo);*
- *intervenire con strategie di rinforzo, di approfondimento e di recupero, in stretta relazione con le carenze o le potenzialità verificate;*
- *riservare specifica attenzione al conseguimento di traguardi progressivi di formazione, al graduale passaggio da un anno all'altro e alla transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado;*
- *sviluppare le dinamiche della didattica laboratoriale e della “peer education”* (Capuano, Storace e Ventriglia, 2016, p. 4).

L'Atto di indirizzo, pertanto, richiama la necessità da parte del docente di sviluppare competenze professionali che lo rendano 'strategico'.

Il docente che intende trasformare il suo insegnamento in apprendimento, gestisce in modo strategico la lezione, per esempio, partendo dalle preconoscenze su un determinato argomento attraverso un *brainstorming* con successiva realizzazione di

campi semantici sulla tematica trattata (*«Che cosa sapete già su questo argomento?»*, *«Raccogliamo le parole chiave»*), fornisce organizzatori anticipati per favorire l'attenzione focalizzata degli alunni sui concetti essenziali da apprendere e chiarisce il lessico specifico dell'argomento che sta trattando cercando di sollecitare agganci specifici per favorirne la memorizzazione, che costituisce quasi sempre, una difficoltà in alunni disturbati.

L'insegnante impara a conoscere gli alunni e se ne prende cura, attivando un'osservazione sistematica che gli permette di evidenziare punti di forza e fragilità di ciascuno.

Per alcune tipologie di BES, ma non per gli allievi con diagnosi di DSA (come specificato nelle Linee guida allegate al D.M. 56/69/2011, p.7 e p.18 *« ... si devono rispettare gli obiettivi generali e specifici di apprendimento per non creare percorsi immotivatamente facilitati, ma rispettosi dell'incidenza del disturbo»*), gli insegnanti empatici calibrano la progettazione didattico-educativa sui *«livelli minimi attesi per le competenze in uscita, di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica abbisognano»* (Circolare ministeriale n.8, 6 marzo 2013, p. 2).

### *1.3.1 Contagio emotivo e sostegno sociale*

Le situazioni di disagio non opportunamente accolte ed accompagnate in un cammino di crescita personale e sociale, possono avere come sbocco esiti di fuga, di ribellione, di devianza.

Nella scuola tutto questo è molto frequente e le statistiche riguardo ai casi di bullismo e di abbandono precoce per inadeguatezza all'impegno formalizzato, indicano dati rilevanti.

Battista Quinto Borghi, Dirigente Pedagogico dei Servizi per l'infanzia e responsabile del Centro di Documentazione Pedagogica della città di Torino, ha formulato, in sintesi, una lista di azioni concrete da attuare fin dalla scuola primaria, quali:

- *abituare i bambini ad ascoltarsi l'un l'altro: attraverso l'ascolto è possibile provare interesse per persone al di fuori di sé ed immaginare il mondo interiore dell'altro;*

- *parlare di noi: nella comunità scolastica sono presenti tante storie personali che ogni mattina si incontrano e si intrecciano insieme; abituare i bambini a narrare le proprie esperienze e a prendere atto rispettando quelle degli altri, poiché ognuno ha una propria realtà;*

- *sviluppare un lessico emotivo condiviso all'interno della classe attraverso narrazioni che rappresentano modalità diverse di vita, così come la vulnerabilità umana, l'altruismo, l'aiuto reciproco e così via;*

- *narrare storie (sia tratte da libri, sia inventate di animali e di uomini) come occasione per attribuire ai personaggi della narrazione pensieri ed emozioni come gioia o dolore, vergogna o compassione;*

- *mettere in scena come capacità di mettersi nei panni di un altro (un personaggio) e a congetturare come può essere la sua interiorità;*

- *educare all'interculturalità attraverso la presa d'atto di modi diversi (e spesso difficili) di affrontare le difficoltà della vita, apprendendo informazioni su classi sociali, condizioni dovute alla differenza di genere, lotte finalizzate al miglioramento della propria e dell'altrui vita;*

- *educare alla diversità prendendo atto che si può essere differenti l'uno dall'altro e che è possibile convivere insieme;*

- *educare alla cittadinanza attraverso il lavoro di gruppo e di piccolo gruppo("Bambini pensati" - Anno III - Newsletter n° 6 giugno 2008).*

In sintesi, si tratta di attuare le buone pratiche educative di cui si avvale la didattica dell'inclusione, che tiene conto dell'efficacia della comunicazione nel rapporto asimmetrico tra adulto e bambino.

Le buone pratiche nella scuola sono costituite da quelle azioni didattiche che hanno valore formativo perché sono funzionali agli apprendimenti degli alunni. Si tratta di esperienze metodologiche efficaci e in cui sono coinvolte diverse figure professionali all'interno della scuola. Sono collegate al progetto di vita di ciascun alunno e hanno ricadute benefiche sulla crescita e sulla vita futura dell'allievo.



Nella scuola inclusiva, le buone pratiche costituiscono un valore aggiunto nel Piano Educativo Individualizzato per il singolo alunno disabile, ma non si esauriscono in esso: il PEI diventa la base sulla quale costruire un progetto di vita più ampio che sia in grado di cogliere anche le occasioni fornite dall'ambiente circostante, dal quartiere, dalle realtà culturali e ricreative, produttive.

Gli alunni che escono da scuola sono in grado di costruire il loro mondo in modo esteso, utilizzano tutto quello che l'ambiente offre anche nelle aree più in difficoltà. Le buone prassi, insomma, vanno oltre le attività scolastiche di trasmissione - continuità, superando le tradizionali distinzioni di classe, sezione, scuola primaria, secondaria di primo grado, ecc., integrando alunni di età diverse, livelli diversi, facendoli collaborare a un fine condiviso e strutturato (Ianes, Cramerotti, Capaldo e Rondanini, 2016).

Le relazioni inclusive tra compagni di scuola con le loro varie diversità, costituiscono il nucleo fondamentale dell'integrazione. Le buone prassi utilizzano questa connotazione pedagogica, traducendola in varie soluzioni operative: "occorre creare e mantenere una forte trama di relazioni solidali tra compagni di classe, scuole e gruppi, sulla quale si potranno sviluppare iniziative di integrazione nel piccolo gruppo o di tutoring in coppie di alunni" (Ianes et al., 2016, p. 563).

Nelle buone prassi c'è attenzione allo sviluppo psicologico di tutti gli alunni, secondo due direzioni. La prima riguarda la crescita in termini di autostima, immagine di sé, autoconsapevolezza, autoregolazione e sviluppo emozionale; la seconda direzione riguarda la crescita nella conoscenza dei deficit e delle disabilità che l'alunno presenta, nella consapevolezza delle origini delle difficoltà e del potere inventare e fare qualcosa di concreto per ridurre il deficit e combattere la disabilità.

I Bisogni Educativi Speciali possono essere comuni a tutti gli alunni, siano essi perfettamente sani che non, e con essi si fa riferimento ai normali bisogni educativi di cui tutti gli alunni necessitano, come per esempio: il bisogno di sviluppare competenze, il bisogno di sviluppare il senso di appartenenza, il bisogno di sviluppare la propria identità, il bisogno di valorizzare se stesso e il bisogno di sviluppare il senso di accettazione. Tali bisogni si arricchiscono di qualcosa di □speciale□ nel momento in cui l'insegnante se ne fa carico, ovvero vive il rapporto empatico con l'allievo e, soprattutto quando attiva azioni didattiche di buone prassi.

Solo riconoscendo le difficoltà degli alunni e applicando Bisogni Educativi Speciali, è possibile evitare forme di discriminazione e di emarginazione di tutti gli allievi portatori di grandi o piccole difficoltà. Gli interventi commisurati sono vari a seconda delle modalità (molto tecnici o molto informali), delle professionalità coinvolte, della durata, della differenziazione all'interno delle normali attività scolastiche.

L'allievo con Bisogni Educativi Speciali può essere portatore della sindrome di Down o autistico, può avere una lieve disfunzionalità cerebrale e percettiva, o vivere in un contesto familiare disfunzionale, o in un *background* sociale e culturale deprivato, o avere reazioni emotive e/o comportamentali disturbate, ecc. Queste difficoltà possono essere globali e pervasive come nel caso dell'autismo, oppure più specifiche come per la dislessia, o ancora settoriali come i disturbi del linguaggio, i disturbi psicologici d'ansia.

In tutte queste situazioni di bisogni speciali, coesistono normalità e specialità. Ianes (2005) elabora la seguente classificazione:

- *bisogni normali e speciali della persona*, legati alla sua condizione di salute, di funzionalità corporea e personale;
- *bisogni normali e speciali della partecipazione sociale*, legati ai ruoli ricoperti all'interno del gruppo e nei vari contesti di vita;
- *bisogni normali e speciali dei fattori contestuali legati all'autonomia personale e alla cultura*, come suggerisce l'elaborazione concettuale e il sistema di classificazione più recente dell'Organizzazione Mondiale della Salute (ICF - International Classification of Functioning, 2002).

Il mondo della scuola oggi è attento anche a quelle difficoltà *soft* che si manifestano con problemi motivazionali, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità, deficit di autostima, insicurezza e disorientamento nel progetto di vita (Ianes, 2005).

In una scuola, quindi, attenta alle necessità individuali, non può non essere perseguito il concetto di inclusione che comprende sia quello di normalità, intesa come bisogno di essere come gli altri, sia quello di specialità, inteso come accoglimento dei bisogni speciali propri di ciascun ragazzo (Ianes, 2005). Queste due tipologie di bisogni si influenzano reciprocamente e l'uno (la specialità) si trasforma nell'altro (la normalità) modificandola e arricchendola; in questo modo la scuola diviene inclusiva, rispettosa e rispondente ai bisogni di tutti e di ciascuno (Andrich e Miato, 2003).

Una scuola al passo con i tempi e aperta ad ogni forma di integrazione, saprà essere in grado di cogliere nei propri allievi ogni forma di difficoltà e occuparsene in maniera efficace ed efficiente. Attraverso griglie predisposte, gli insegnanti valutano se l'alunno incontra delle difficoltà negli apprendimenti curricolari, se è portatore di degrado familiare e/o sociale; se non vive in maniera efficace le relazioni inter e intra personali (ad esempio, nel gruppo dei pari, nelle opportunità del tempo libero, ecc.).

Gli insegnanti valutano la dimensione personale dell'alunno, se presenta qualche problema nei fattori contestuali di tipo psicologico, affettivo, relazionale e comportamentale che mediano lo sviluppo e l'apprendimento, in particolare la motivazione, l'autostima, le emozioni, l'autoefficacia e i comportamenti problematici.

Le comunicazioni e le mediazioni di insegnamento, sia quelle che coinvolgono l'alunno, sia quelle tra i pari, si arricchiscono di fattori facilitanti e riducono la presenza di barriere all'apprendimento e alla partecipazione, altrettanto le dimensioni contestuali, ambientali e affettive, nelle varie interazioni e relazioni, dovrebbero arricchirsi di fattori facilitanti e impoverirsi di barriere.

I materiali didattici, l'arredo, gli obiettivi si modificano e tengono conto delle varie caratteristiche di funzionamento dell'alunno.

La valorizzazione di tutti i ragazzi è molto importante; la scuola deve dare sostegno al merito e all'eccellenza, diversamente si rischia di creare un ulteriore disadattamento scolastico.

La flessibilità organizzativa, oltre che didattica, permette di dare a tutti gli alunni le giuste opportunità; è l'insegnante che guida l'interazione, intervenendo per orientare e rispondere adeguatamente alle aspettative dello studente.

I teorici dell'interazionismo sociale (Schreiber, 1978; Waller, 1978), "focalizzano lo studio della personalità sulle capacità dell'individuo di trovare un equilibrio con la società collettiva" (Masini, 1996). Egli ricerca un equilibrio tra le proprie esigenze, le proprie caratteristiche di maturazione personale e le istanze esterne della cultura e della società. Non sempre ritrova nell'ambiente sociale sicurezza e disponibilità, proprio per la variegata presenza di personalità diverse e alla ricerca di aspettative. Il conflitto fra bisogni personali, compiti della vita sociale e trasformazioni culturali genera sentimenti di oppressione, di insicurezza, di paura, di ansia.

Alla luce di quanto sottolineato dagli studiosi citati, ritengo che quello che si ripercuote nella condizione personale del soggetto, che fa fatica a vivere la sua identità nella vita sociale, determina continue manifestazioni di disagio e di inadeguatezza. Ecco perché è importante che a scuola *in primis*, sia favorita al minore una positiva costruzione della sua immagine e della sua dimensione personale. Ciò è possibile nella misura in cui l'adulto educatore accoglie in toto l'allievo e ne orienti lo sviluppo nelle attese della realtà del suo essere soggetto in evoluzione.

## **CAPITOLO 2: Quale inclusione?**

## **Premessa**

Il testo di Moira Sannipoli *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva* (2015), riprende una frase che Gregory Bateson scrisse in un suo celebre libro del 1979, dove mette in relazione diverse creature. La domanda è la seguente: *Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra?* Tutto questo porta a confrontarci con la diversità, senza per questo favorire l'una o l'altra creatura, ma anche ad andare oltre la formalità e riconoscere la specificità. Con Bateson si passa da una cultura dell'*'aut aut'* ad una dell'*'et et'*, permettendo un dialogo ampio, i cui interlocutori interagiscono con le loro differenze e polarità.

Imparare a fare i conti con la complessità è quanto viene richiesto alle giovani generazioni; è una sfida che richiede impegno, superamento dei preconcetti, tempestivo decondizionamento in ogni ambito formativo e sociale.

### **2.1 Riconoscere il bisogno formativo**

Con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, ogni scuola progetta e attua una serie di azioni per l'inclusività, garantendo il successo scolastico a tutti gli allievi indistintamente. Torna alla memoria l'auspicio di Comenio che nella sua opera principale, la *Didactica Magna*, coniò la formula dell'insegnare 'tutto a tutti', ovvero che tutti devono avere l'opportunità di accedere all'educazione e alle possibilità che essa offre, indipendentemente da ogni pregiudizio o condizionamento ideologico. Tale formula che viene ripresa nella Carta di Lussemburgo del 1996, risponde anche ai bisogni degli studenti disabili, con certificazione e non. Così a scuola, nella classe, ogni allievo riceve la giusta stimolazione in seno alla didattica con interventi mirati e commisurati, in base alla propria condizione di bisogno e di identità culturale specifica.

In questa prospettiva, si chiarisce la condizione del disabile, non diverso, ma uno dei tanti alunni con una peculiarità da esplicitare nel contesto classe, in quel patrimonio comune a tutti e per tutti. Variano certamente le attività di programmazione che corredano il lavoro scolastico degli insegnanti. Le attività, infatti, variano in base al

principio della durata e dell'alternanza, rispettando i tempi e le caratteristiche dell'allievo.

In tutte le classi ci sono alunni che presentano delle richieste speciali in ordine alla loro caratterizzazione personale e culturale per diverse ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

La differenza individuale va considerata all'interno di un più ampio discorso sull'esperienza umana attraverso uno sguardo neutro e senza pregiudizi.

La ricerca o la rivendicazione dell'autenticità è presente in tutti quei movimenti che fanno capo alla 'politica del riconoscimento' (Habermas, Tylor, 1998), in base alla quale ognuno dovrebbe essere riconosciuto nella propria identità, che è unica. Tutte le rivendicazioni legate alla 'politica del riconoscimento' fanno riferimento ad un'affermazione dalla doppia valenza: *“tutti hanno pari dignità, ma ognuno ha una propria identità”* (Habermas, Tylor, 1998). Questo non vuol dire pensare a delle “entità mutualmente esclusive” (Habermas, Tylor, 1998), senza la prospettiva di un vero dialogo, ma implica il riconoscimento attivo di tutti i cittadini che condividono momenti di effettiva partecipazione pur nella varietà delle loro espressioni culturali. Levi-Strauss ha scritto che vi è *“la necessità di preservare la diversità delle culture in un mondo minacciato dalla monotonia e dall'uniformità”* (Levi-Strauss, 1967, p.143). Aprirsi agli altri non vuol dire rinunciare alla propria identità culturale; significa dare continuità e stabilizzazione alle proprie tradizioni, ai propri modelli. Questo fa sì che le culture necessariamente si differenziano le une dalle altre, ma non per questo non possono non confrontarsi, lasciando veicolare attraverso la lingua la propria dimensione storica. Una cultura non ha confini invalicabili, si evolve se protesa verso altri orizzonti; i suoi confini sono luoghi di scambio ed opportunità di interazione con altre identità culturali.

Il dialogo tra le differenze individuali comporta il riconoscimento dell'alterità: *“l'alterità entra e si mescola all'identità”* (Di Nuoscio, 2011).

Il termine 'dialogo' pone in questione alcuni interrogativi: quali condizioni lo rendono possibile, mediante quali modalità si può realizzare, quali temi o contenuti lo sostanziano, quali soggetti lo possono attivare.

Un'esperienza autentica dell'altro, si ha se si impronta la relazione dialogica alla reciprocità, cioè senza che l'io' sovrapponga le proprie ragioni all'interlocutore. Per evitare questa forma di egocentrismo e per trasformare la relazione con l'altro in un'esperienza vera, gli interlocutori devono sviluppare la consapevolezza della propria finitezza e maturare una coscienza storica che li solleciti a riconoscere gli altri nella loro identità.

*“Non si può incontrare l'altro senza la consapevolezza della finitezza umana, così come non ci si porrebbe in ascolto dell'altro, senza la coscienza che gli interlocutori sono immersi nelle proprie tradizioni storiche”* (Di Nuoscio, 2011).

Questo vuol dire che aprirsi ad ascoltare le ragioni degli altri, presuppone la messa in discussione di sé. Più si è esperti e consapevoli della propria storicità, più si è disponibili a confrontarsi con le esperienze altrui. Ci si riconosce attraverso l'altro; ci si arricchisce attraverso l'interazione con l'altro; pensieri ed emozioni connotano la nostra personalità. Bisogna, tuttavia, riferirsi all'altro, spogliandoci di qualsiasi morale etnocentrica ed accettando tutto ciò che rientra nella natura umana e che è legato a caratteristiche universali che accomunano tutti gli esseri umani. Nel variegato panorama delle scuole italiane, le classi risultano realmente complesse; la relazione educativa si connota di un gioco di incontro reciproco tra identità e alterità. Il riconoscimento dei bisogni, ma anche il soddisfacimento del desiderio da parte dello studente di essere attore consapevole di se stesso e delle situazioni che insieme agli altri co-costruisce, porta al necessario decentramento delle funzioni educative. Rispettare la storia e la singolarità dell'altro, significa in ambito educativo, costruire uno spazio di ascolto rispetto all'ambiente di vita, ai contenuti dell'apprendimento, alla complessità del processo di crescita personale, in una continua tessitura di pertinenze tra sé, gli altri e lo sfondo - contesto in cui queste figure si muovono. Chi ha il compito di educare, allora,

*“... non è che uno dei membri del gruppo, la sua funzione profondamente pedagogica è scoprire le leggi che reggono l'insieme del gruppo con i suoi sottoinsiemi per proporre e usare nei punti/momenti strategici, strumenti/istituzioni che filtrano, organizzano, riordinano, controllano dialetticamente e modificano i reticoli strutturali”* (Vasquez, Oury, 1976, p.167).



La pedagogia istituzionale sostiene tutte le possibilità di modificare gli istituti del mondo educativo attraverso un processo di cambiamento, che non caratterizzi, ma promuova e valorizzi riconoscendo le peculiarità di tutti i soggetti fruitori. *“La funzione educativa provvede al cambiamento della persona stessa, della sua auto-organizzazione”* (Sannipoli, 2015).

Nell’ambiente educativo della scuola, ogni soggetto porta il contributo della propria esperienza di vita e delle proprie competenze. L’impiego di vari strumenti, linguaggi verbali e non, materiali strutturati e non, è legato all’idea di attivare diverse capacità in essere nel bambino/ragazzo/adulto, così che possano essere messe a disposizione di tutto il gruppo, in un’ottica cooperativistica. *“La cooperazione apre alla diversità dei codici, delle esperienze e dei contributi”* (Sannipoli, 2015, p. 43).

Claparede (1920), parlava di “una scuola su misura”, ritenendo che gli interventi adeguati e tempestivi, in età precoce, quando le strutture neuro-fisiologiche sono ancora duttili e, pertanto, plasmabili in virtù degli interventi educativi, quando si interviene sulle attitudini e predisposizioni, si può da un lato promuovere l’eccellenza, dall’altro colmare i deficit. Se i ritardi e gli svantaggi non vengono rimossi presto, si corre il rischio che si cristallizzino, generando un processo di deficit cumulativi che ben presto porterà all’insuccesso scolastico.

L’area dello svantaggio scolastico, che comprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Nella Direttiva Ministeriale del 27 dicembre, si legge:

*“Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale”* (2012).

Tuttavia, vi sono molti studiosi dell’area *Disability Studies*, critici rispetto ai BES, i quali sostengono

*“... un approccio critico al linguaggio normativo e sociale del deficit; l’esame delle pratiche istituzionali e sociali che causano l’esclusione; l’analisi delle barriere all’apprendimento e alla partecipazione di tutti, assieme allo studio dei processi di*

*disabilitazione che ne conseguono; il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione di chi vive quotidianamente la condizione disabile”* (Sannipoli, 2015, p. 63).

Questi autori pur rilevando un bisogno di compensazione del deficit e dello svantaggio individuale, attraverso il supporto specialistico fornito, presente nel territorio, parlano di risposta differenziata per categorie. Il rischio è che i Bisogni Educativi Speciali diventino i derivati delle difficoltà e dello svantaggio o comunque *“che si culturalizzino i disturbi di apprendimento e che si medicalizzino i tratti culturali lontani dalle proprie mappe conoscitive”* (Sannipoli, 2015).

Certamente l'inclusione non è sinonimo di integrazione, e soprattutto essa richiede la progettazione di spazi, tempi, materiali e azioni didattiche in forme plurali, diverse e multiple per renderle fruibili e adatte alle varie differenze.

È quindi il principio di personalizzazione degli apprendimenti, già presente nel D.P.R. n. 275/1999, *Regolamento dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche*, laddove è detto:

*“... nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche... possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo [...]*

che fa la differenza, nel senso che dà attivazione ad un piano di lavoro didattico strategico, impegnativo, ma rispettoso dei bisogni formativi dello studente in genere. Gli insegnanti, a tal riguardo, non più ristretti nella morsa di un programma fine a se stesso, hanno cominciato ad occuparsi realmente dei bisogni effettivi dell'alunno, e hanno affinato la comprensione degli stili di apprendimento, la percezione delle situazioni reali.

È importante valorizzare il senso pedagogico dei docenti e dare loro la facoltà di decidere in funzione del successo formativo dei propri alunni.

La legge 170, le circolari sui BES e la formazione universitaria degli insegnanti, in particolare della primaria e di sostegno, costituiscono un passo in avanti, ma sui temi dell'integrazione e dell'inclusione si parla ancora poco nella scuola secondaria di primo

e secondo grado. Certamente, il percorso verso una scuola inclusiva, richiede ancora importanti cambiamenti da parte degli insegnanti che dovranno innovarsi diffondendo quelle avanguardie didattiche che non trovano ancora molto spazio nella pratica quotidiana. Si auspica un percorso verso una scuola inclusiva italiana che si intrecci con analoghi percorsi che altri Paesi del mondo stanno compiendo.

Se la riflessione sui BES ha responsabilizzato in buona misura la scuola *in primis* sull'importanza di un'osservazione sistematica e costante e di un intervento precoce, dall'altro, ha portato dietro di sé diversi limiti come il rischio di etichettamento e stigmatizzazione o comunque l'identificazione di specifici gruppi minoritari nella macro categoria BES; il focus è ancora sul funzionamento e sulle condizioni deficitarie individuali.

Il riconoscimento dei BES tende a lasciare i contesti educativi e le pratiche inalterate, assumendo una logica dell'emergenza, piuttosto che un'azione preventiva e pronta all'accoglienza.

Si comincia a guardare all'educazione speciale come sapere al servizio di tutti, in un percorso di consapevolezza personale e politico-istituzionale che riconosca tante diversità e differenze di tutti e di ciascuno, usando

*“losguardo pedagogico che va a caccia delle potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi e non a caccia di sintomi e disturbi”* (Goussot, 2007, p. 29).

All'inizio del 2000, l'Unesco raccomandava di sostituire la dizione Bisogni educativi Speciali con *Educazione per tutti*. *Education for all* (EFA), inaugurato da 164 Paesi a Dakar nel 2000, durante il Forum Mondiale dell'Educazione, è ancora oggi un movimento internazionale coordinato dall'Unesco. Le linee guida redatte a Dakar hanno definito un'agenda basata sul perseguimento di sei obiettivi:

*1. espandere e migliorare la cura e l'istruzione di tutti i bambini e le bambine, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati;*

*2. assicurare, entro il 2015, l'accesso all'istruzione primaria universale obbligatoria, gratuita e di buona qualità per tutti i bambini in particolare per le*

*bambine, i bambini che vivono in condizioni difficili e quelli che appartengono a minoranze etniche;*

*3. assicurare che i bisogni educativi di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatti attraverso un accesso equo a programmi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita;*

*4. raggiungere un aumento del 50% nell'alfabetizzazione degli adulti, specialmente delle donne e un accesso equo all'istruzione primaria e alla formazione per tutti gli adulti;*

*5. eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 ed arrivare alla piena parità di genere nel settore educativo nel 2015 con una particolare attenzione ad assicurare alle ragazze il pieno ed uguale accesso all'istruzione primaria e il raggiungimento di un'istruzione di buona qualità;*

*6. migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione ed assicurare a tutti l'eccellenza così che risultati visibile e valutabili siano raggiunti da tutti, specialmente nel leggere, scrivere e contare e in altre abilità essenziali per vivere (Sannipoli, 2015, p. 66).*

Anche l'*Indexper l'inclusione*, documento prodotto dal *Centre for Studies Inclusive Education* (CSIE), propone un superamento dell'espressione 'ostacoli' all'apprendimento e alla partecipazione. È sotteso l'invito alle comunità educative di divenire lungimiranti *nella prevedibilità delle conseguenze derivanti dall'ecologia dell'azione* (Booth e Ainscow, 2008).

L'*Index* promuove uno sviluppo inclusivo dall'interno: parte dalle conoscenze, dalle esperienze e dalle rappresentazioni dei suoi attori e analizza i contesti nella dimensione delle politiche (il progetto complessivo che guida l'insieme delle decisioni che mirano al cambiamento) e delle pratiche.

L'*Index* contribuisce alla costruzione dell'inclusione in tre modi fondamentali:

*1. sposta la centratura dai soggetti al contesto, facendo emergere i bisogni dell'istituzione e non i bisogni di alcuni alunni, così da superare ogni forma di etichettamento; diviene centrale lo sviluppo inclusivo della scuola;*

2. *richiede una logica di progettazione sistemica per l'inclusione nell'ottica della corresponsabilità di tutto il corpo docente, superando il sistema di delega a personale specifico (insegnante di sostegno, responsabile per l'intercultura), così da garantire il massimo apprendimento possibile e la piena partecipazione di tutti i propri alunni (laboratori di lingua per gli alunni stranieri);*

3. *include strumenti e metodologie delle politiche di integrazione per alcuni gruppi di alunni a rischio esclusione; con la certificazione e la personalizzazione/individualizzazione degli interventi si limita il rischio di dispersione scolastica* (Brugger- Paggi, Demo, Garber, Ianes e Macchia, 2013, p. 34).

Da qui la concezione di educazione ecologica, ovvero, un'educazione speciale che nonostante il riconoscimento di bisogni specifici derivati dalla presenza di deficit o di svantaggio culturale, possa generare un fare insieme, un 'progettare con', falsificando *“quell'itinerario di sconfitte e di disconferme che costituisce, spesso, il vissuto di chi è definito altro”* (Cuomo, 1998, p. 84).

L'educazione ecologica offre risposte concrete e significative per la vita futura dello studente e si avvale del concorso unitario di tutte le agenzie formative che si relazionano nel territorio.

In particolare, occorre unità di intenti, un'idea di progetto specifico che accompagni trasversalmente tutte le esperienze educative dello studente/essa, a cominciare dalla scuola dell'infanzia, passando dalla scuola dell'obbligo, fino ad arrivare ad una formazione professionale qualificata (D'Alonzo, 1997).

La prospettiva ecologica apre un dialogo autentico e propositivo tra le diverse agenzie educative coinvolte, al fine di trovare risposte educative dotate di senso in situazioni-limite, modificare schemi culturali e modelli comportamentali incapaci di valorizzare le diversità e di promuovere le identità personali.

Un'educazione che voglia aprirsi ecologicamente al mondo della diversità e delle differenze, che riconosce la storia di tutti, è parte attiva nel processo di crescita e formazione in un itinerario di condivisione e co-evoluzione.

La figlia di Bateson, Mary Catherine, racconta che il padre, interrogato su cosa fare per combattere il degrado ambientale, era solito rispondere così: *“cercando di fare*

*qualcosa, non faremo altro che aggravare la situazione. Bisogna aspettare. Bisogna riflettere”* (Bateson, 1992, p. 9).

## 2.2 Oltre i BES

Lo svantaggio scolastico è ben diverso dal deficit. Gli alunni con svantaggio scolastico sono diversi e non sono necessariamente deficitari. Il concetto di bisogno educativo speciale, visto non in termini di un particolare tipo di disabilità che un alunno può avere, prende in considerazione l'alunno nella sua interezza con le sue abilità e le sue disabilità - tutti fattori che hanno certamente un peso sul suo progresso a scuola (Warnock, 1978).

La *Dichiarazione di Salamanca*, la Carta di azione per i bisogni educativi speciali (UNESCO, 1994), è nata a seguito della conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni educativi speciali, tenutasi a Salamanca nel giugno del 1994. Il principio che ispira il documento è quello del diritto all'educazione, *abolendo ogni spazio di esclusione e di marginalizzazione* (Sannipoli, 2015, p. 61). Prende così forma il concetto di scuola centrata sui bisogni degli allievi, con programmi e percorsi formativi che si adattano all'allievo e non viceversa. Inoltre,

*“... all'interno della dichiarazione compare il “Cadre d'action” che rappresenta un complesso di orientamenti pratici che risultano preziosi allo scopo di conciliare tra loro le diversità rappresentate dai sistemi educativi per soggetti in situazione di handicap, messi in atto nei vari Paesi dell'Unione Europea”* (Sannipoli, 2015, p. 61).

Nella Dichiarazione si sostiene che le stesse classi speciali modificano finalità e ruolo; potenziano il loro rapporto con le altre agenzie formative, *in primis* la famiglia, che dovrà partecipare alla pianificazione educativa e ad ogni scelta formativa.

Nel 1997, l'Unesco pubblica un nuovo documento dal titolo *Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione*, nel quale si legge:

*“... la definizione di bisogni educativi speciali è diventata di uso comune in sostituzione del termine educazione speciale”.*

La vecchia terminologia era intesa essenzialmente come l'educazione degli alunni con disabilità. Questi si ritrovavano circoscritti in luoghi o istituzioni diverse dalle scuole statali.

La scuola italiana si è caratterizzata da tempo dell'integrazione degli alunni con disabilità; la stessa costituzione enuncia una scuola che si fondi su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni qualunque sia la loro condizione personale e sociale, una scuola cioè profondamente inclusiva (Ianes, Cramerotti, 2013), sebbene i tempi sono ancora abbastanza lontani. Negli anni Settanta fu raggiunto il traguardo dell'integrazione degli alunni esclusi, allora quelli con varie forme di disabilità e questo grande obiettivo, di portata civile politica diede un corso particolare al dibattito e alla ricerca in questo campo. Per circa trenta'anni, fino al 2011 di integrazione scolastica si è parlato molto e sono state rilevate le varie difficoltà in cui essa si trovava, specie di ordine burocratico a causa dei tagli reali al sostegno. Tuttavia, sono state proposte infinite strategie migliorative ai vari livelli, da quello degli apprendimenti a quella della *governance* ministeriale. Non esisteva in Italia una dialettica «integrazione sì/integrazione no» come esiste ancora in quasi tutti i Paesi del mondo, poiché inoltrarsi in questo terreno sembrava mettere in discussione i valori profondi da cui era partita l'integrazione che si dava per scontata. Anno dopo anno, la situazione reale dell'integrazione è peggiorata, sia per quanto riguarda l'aspetto dell'investimento in risorse umane (l'Italia può ancora vantarsi di avere per 203.000 alunni con disabilità nella scuola, 101.000 insegnanti di sostegno e venticinquemila educatori e assistenti) sia per quanto concerne il diffondersi silenzioso di fenomeni di micro-esclusioni e nuove forme di isolamento degli alunni con disabilità rispetto ai compagni di classe (Ianes, Demo e Zambotti, 2013).

Nel dibattito internazionale, il concetto di speciale viene considerato espressione di una marginalizzazione di particolari gruppi minoritari di persone.

Ad oggi, tuttavia, non esiste un accordo istituzionale per una definizione di BES riconosciuta a livello europeo: in parte perché non tutti i Paesi hanno deciso di utilizzare questa categoria, in parte perché ciascun Paese include nella medesima gruppi di soggetti diversi. Penso che occorra guardare, piuttosto che al concetto sociale di bisogno speciale, alla dimensione epistemologica, interpretando il bisogno come identità specifica dell'individuo in genere.

Gli alunni con BES presentano difficoltà evolutive di funzionamento educativo e/o apprenditivo. Ianes scrive:

*“il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico come risultante dell’interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell’Organizzazione Mondiale della Sanità. Il funzionamento è problematico per l’alunno, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall’eziologia, e necessita di educazione/didattica speciale individualizzata”* (Ianes, 2005, p. 26).

Un Bisogno Educativo Speciale è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva e cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto. Questa difficoltà si manifesta negli ambiti di vita dell’educazione e/o dell’apprendimento scolastico/istruzione. Può coinvolgere a vario livello, le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali. Come osserva Ianes, si possono incontrare *Special Educational Needs* (SEN):

*“SEN che si generano nelle condizioni fisiche (ad esempio un’allergia che non fa stare il bambino a scuola o altre malattie croniche), SEN che si generano nelle strutture e nelle funzioni corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive, ecc.), SEN che si generano dalle attività personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione, ecc.), SEN che si generano nella partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curriculum e le attività della classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe, ad esempio gite o altre occasioni informali), SEN che si generano nei fattori Contestuali e Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia, iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc.) SEN che si generano da fattori contestuali personali (bassa autostima, scarse motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento, ecc.)”* (Ianes, 2005, p. 12).



Nella macrocategoria dei BES, nell'area dei disturbi evolutivi specifici sono compresi i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). La differenza tra 'difficoltà' e 'disturbo' viene evidenziata nelle *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*, 17 aprile 2013. Il disturbo ha carattere innato, è resistente all'intervento e migliora solo nella misura in cui l'alunno riesce a diventare strategico e, pertanto, può subire cambiamenti. Un alunno strategico attiva percorsi efficaci per imparare in modo autonomo: mette in campo strategie per apprendere, riflettendo e rendendo espliciti i processi che mette in atto di fronte a un oggetto di studio. Fondamentale è l'acquisizione della "capacità di autoregolarsi", cioè di attivare metodi e procedure per organizzare e gestire il proprio pensiero e tramutarlo in abilità per apprendere (Zimmerman, 2001). Ciò implica anche l'attivazione di capacità di "autoriflessione" sui propri processi di apprendimento, potendo così focalizzare l'attenzione su quanto ha appreso e quanto deve ancora apprendere. I ragazzi che sanno accorgersi da soli che "qualcosa non funziona" nel loro modo di apprendere, avranno maggiori occasioni di potere attivare processi efficaci di crescita personale.

La difficoltà invece è transitoria, modificabile con interventi didattici mirati e può dipendere da situazioni socioculturali di svantaggio, da insegnamenti poco efficaci oppure da scarse risorse personali.

L'utilizzo di tecniche mirate di insegnamento, aiuta l'alunno con difficoltà di apprendimento a modificare gli atteggiamenti negativi, i sentimenti di insuccesso e diventare più sicuro di sé ed attivo.

I DSA sono caratterizzati da un disturbo specifico dell'apprendimento, pur tuttavia, non vanno né caratterizzati, né indicati come stereotipi, poiché, per esempio, "*è largamente condiviso che non vi sia un dislessico uguale a un altro*" (Benso, 2010, p. 18).

Educatori ed insegnanti quando si trovano a vivere a scuola una situazione difficile, devono avere delle soluzioni adeguate che rispondano alle necessità non previste.

Una didattica efficace ha a cuore lo sviluppo dell'alunno e, pertanto, programma, agisce e valuta le azioni di chi apprende. Ianes afferma che "*si fa didattica quando si insegna letteratura italiana o calcolo frazionario, quando si lavora nell'educazione socio-affettiva, quando si insegna a collaborare, a soffiarsi il naso, a prendersi cura del*

*materiale didattico, a rispondere con lo sguardo al proprio nome e in tanti altri casi”* (Ianes, 2001).

Per lungo tempo, il termine uguaglianza è stato inteso positivamente, legato all’opportunità paritaria di educazione/istruzione, contrapposto al termine di differenza, che era caricato di un argine di disvalore e di disuguaglianza. L’uguaglianza è sinonimo di opportunità di crescita e di sviluppo, oggi è garanzia di possibilità di raggiungere gli stessi risultati.

Diventa necessario un chiarimento dei termini che consenta una riflessione più approfondita. Il termine uguaglianza associato a quello di normalità, implica il riconoscimento di diritti per tutti indistintamente e dà valore alla specificità di ognuno. I dibattimenti sull’integrazione e sull’inclusione, nei diversi contesti e nelle diverse forme, sono iniziati da questo riconoscimento: la necessità di sentirsi alla pari, nonostante le profonde diversità. Accanto all’uguaglianza-normalità come valore, esiste anche un’altra sfumatura dipinta da Abbagnano con queste parole:

*“Normale è ciò che è conforme a un’abitudine o a una consuetudine, o a una media approssimativa o matematica, o all’equilibrio fisico o psichico. In questo senso si dice, ad esempio, condurre una vita normale per dire una vita conforme alle consuetudini di un certo gruppo sociale”* (Abbagnano, 1971, p. 765).

La normalità-uguaglianza è anche un bisogno, un intreccio di legami che crea senso condiviso, riconoscimento, senso di coesione, mezzo di sviluppo e promozione sociale. Scrive Ianes a proposito:

*“la normalità è un valore essenziale in sé e un valore strumentale, un mezzo per raggiungere finalità di sviluppo e di partecipazione attiva di tutti, a prescindere dalle loro condizioni personali e sociali”* (Ianes, 2007, p. 19).

Il doppio valore della normalità implica la specificità dei bisogni, delle differenze relazionali, cognitive, sociali e di genere.

I termini diversità e differenza sono spesso usati come sinonimi pur avendo un'etimologia e una semantica specifica.

La lettura sociologica, che è stata data alla parola diversità, riguarda l'aspetto normativo ed indica, a tal riguardo, la divergenza e/o l'allontanamento da ciò che è comune, da ciò che è più diffuso e, quindi, normale. In questo senso, però la parola si è rivestita di un'accezione negativa che richiama l'idea di dissomiglianza, di discostamento da una norma, da ciò che è più quotidiano e consueto. Ne consegue che alla parola diversità, così intesa, fanno seguito, di solito, interventi compensativi che riducano il *gap* tra la *performance* esibita e la competenza richiesta, tra l'azione e la norma, tra ciò che è accettato e condiviso e tra ciò che devia ed è inusuale. È possibile però scegliere un'altra lettura della parola diversità che la definisce

*“... l'insieme delle condizioni esistenti consegnate a ciascuno costituite da fattori genetici, biopsicologici, socioculturali e razziali che non vanno negati, né rimossi ma progressivamente e gradualmente accettati, per non avviare processi di classificazione e di gerarchizzazione, né attività di segregazione e di estromissione di altri soggetti umani, spesso celate dietro la maschera di presunti valori e avvallate da logiche di potere e di violenza nobilitate da falsi ideali”*(Caldin Pupulin, 2001, p. 105).

Non esiste crescita personale e rispetto altrui senza l'accettazione della diversità, che chiede di essere accolta, rispettando la forma in cui essa si manifesta, prendendo in considerazione i limiti e le risorse che pone in essere.

*“Accettare la diversità significa prendere atto del proprio esistere e di come ognuno abbia un'identità unica e irripetibile, sulla quale non c'è intervento della volontà”* (Sannipoli, 2015, p. 53).

## **2.3 Successo formativo**

Il fine dell'istruzione è costituito dal successo formativo di tutti gli alunni attraverso un sapere organizzato da un percorso didattico programmato e corredato di

interventi educativi mirati, essenziali, efficaci. Ogni attività di apprendimento diventa così parte di un mosaico entro cui prendono forma le azioni didattiche, le competenze inerenti all'insegnamento e la qualità dell'istruzione che viene offerta.

Il successo scolastico è garantito nella misura in cui sono valutate le abilità e le competenze che ogni alunno matura in termini cognitivi, comportamentali e operativi. Nella relazione con la sua classe, l'insegnante si trova a mediare relazioni comunicative, osservare stili di apprendimento, interpretare bisogni, prendere atto della importanza dell'utilizzo di strumenti che facilitino e agevolino la proposta formativa per gli allievi in difficoltà. "Non stancarsi di comprendere ciò che muove la relazione del docente con i suoi allievi, è impresa sapiente per la salvaguardia della dimensione educante dell'apprendere" (Pontecorvo, 1994, p.22).

Educare e formare le giovani generazioni ad atteggiamenti competenti, intelligenti, creativi, è questione irrinunciabile per una scuola che intende promuovere l'uomo o il cittadino, fornendogli gli strumenti per vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, tecnologica, ridefinita nei confini e negli spazi formali e informali, finalizzati allo scambio continuo di informazioni. Se per un ragazzo o una ragazza, questo non accade nel senso che durante la scuola non ha imparato ad imparare, si creeranno le condizioni per l'esclusione (Margiotta, 2011). Il successo formativo, pertanto, assume come principio irrinunciabile la prospettiva di *lifelong learning*, attraverso la quale ognuno dovrebbe essere posto in condizioni di apprendere sempre e attraverso la propria vita. La direzione di educare il pensiero ad apprendere continuamente in una dimensione multiculturale e planetaria, richiede "di concepire e di attuare l'idea di *lifelong education* come pietra miliare della *learning society*" (Di Ellerani, 2013, p. 24).

Il concetto di *lifelong education* diventa concetto-guida per progettare la riforma del sistema educativo, riforma interna alla scuola negli assetti operativi e organizzativi, di miglioramento continuo, per realizzare un progetto di società basata sulla conoscenza.

Il rapporto FAURE presentava già negli anni Settanta, un'architettura della *lifelong education* ben definita: un'*integrazione verticale*, attraverso cui l'educazione avviene lungo l'arco della vita, la piena formazione della persona umana, ma anche la sua affermazione, una educazione con obiettivi e compiti formativi (FAURE, 1972).

Il tempo di apprendimento è costituito dall'intero corso della vita ed è favorito a tutti nel pieno rispetto dei diritti di ogni cittadino e del suo ruolo in seno alla società. Operare per il successo formativo che costituisce la chiave di accesso all'apprendimento permanente, richiama la necessità di dare alla scuola la responsabilità della riuscita dei propri allievi, creare partenariati e alleanze verso l'esterno in termini di offerta formativa e culturale per amplificare il potenziale di apprendimento, definire nuove modalità di costruire curricula espliciti ed integrati tra contesti differenti, valorizzare e formare competenze.

Sia l'educazione, sia l'apprendimento scaturiscono da una visione costruita intorno a tre elementi:

- la *classe, contesto di apprendimento*, che comprende insegnanti e studenti;
- la *scuola, contesto di apprendimento* costituita da dirigenti scolastici, amministrativi, genitori;
- la *comunità di apprendimento* che si estende a tutti i membri della comunità, agli allievi della formazione, agli imprenditori, alle istituzioni e associazioni sociali/culturali (Di Ellerani, 2013).

Tutto questo, anche con l'impulso dato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2012), porta a trasformare l'organizzazione degli ambienti di apprendimento, soprattutto a scuola, essendo il luogo più prossimo tra istituzione e "apprendente".

Nella ricerca condotta dal CERI-OCSE (Benavides e Serrato 2011, pp. 9-10) sugli ambienti innovativi di apprendimento, sono considerati come sostanziali per permettere un apprendimento più efficace, i seguenti fattori: rendere centrale l'apprendimento e il coinvolgimento; assicurare che l'apprendimento sia sociale e collaborativo; tenere alto il livello di motivazione; essere sensibili alle differenze individuali; utilizzare forme di valutazione formativa e *feedback* continui (Ellerani, 2013). All'interno di questa prospettiva si muovono alcuni programmi internazionali come "Education For All" (UNESCO) ed "Innovative Learning Environment" (CERI-OCSE), che operano per l'innalzamento della qualità dell'apprendimento, dell'insegnamento e della formazione continua degli insegnanti e per concepire la scuola all'interno della rete di opportunità.

Da quanto esposto, si rileva che il successo formativo indica una visione più ampia del risultato scolastico, richiedendo che ogni studente possa conseguire livelli di apprendimento “essenziali”.

Il successo scolastico converge nel successo formativo permettendo agli alunni di raggiungere il comune obiettivo. Questo vuol dire che tutti gli studenti sono assunti con le loro diversità, facendo sì che si integrino e si migliorino.

Formare gli studenti affinché possano 'apprendere ad apprendere' in forme autonome e lungo il corso della vita permette quella costituzione di *capitale umano generale*, formato dall'insieme delle conoscenze trasferibili in qualunque ambito della vita. Occorre, quindi, che ogni istituzione educativa assuma l'impegno di rendere disponibili per tutti le opportunità formative favorendo la formazione delle competenze e realizzando quella democrazia cognitiva “identificata come condizione attraverso la quale rigenerare la democrazia stessa” (Morin, 2000, p.67).

Il tema delle competenze è divenuto rilevante per i sistemi formativi a partire da due eventi: l'introduzione, con somministrazione a cadenza triennale, del test OCSE-PISA tra gli studenti quindicenni per valutarne le competenze in lingua madre, matematica, *problem solving* e tecnologia; la strategia di Lisbona – con la definizione degli obiettivi comuni per l'Europa – aggiornata con la più recente strategia denominata “Europa 2020”. Tutto questo ha contribuito ad indirizzare le scuole verso nuove modalità di pratiche operative e didattiche cominciando con il declinare le competenze nei propri curricula.

Le competenze chiave necessarie per sostenere la riuscita nella vita di tutti i cittadini e garantire un buon funzionamento sociale sono articolate in tre categorie e declinate in specifiche capacità (Rychen e Salganik, 2003):

a. *interagire socialmente in gruppi eterogenei comprende la capacità di relazionarsi positivamente con gli altri, cooperare, gestire e risolvere i conflitti;*

b. *agire in modo autonomo comprendere la capacità di agire all'interno di un contesto generale, dare forma e condurre progetti personali e di vita, difendere e far valere diritti, interessi, limiti e bisogni;*

c. *utilizzare strumenti in modo interattivo comprende la capacità di utilizzare in modo interattivo linguaggi, simboli, testi, conoscenze e informazioni, tecnologie.*

I risultati positivi dell'apprendimento, tuttavia, si registrano quando gli studenti, durante le attività in classe, partecipano imparando a costruire ed organizzare la conoscenza; vengono coinvolti in ricerche dettagliate e approfondite, quando si dà l'opportunità a loro di rendersi conto delle proprie risorse e ricercare strategie. Accompagnare al successo formativo gli studenti significa anche fornire *feedback* continui per il loro miglioramento e l'autodirezione.

Lo sviluppo delle capacità metacognitive migliora significativamente le capacità apprenditive di tutti i ragazzi che possono così sfruttare meglio il proprio potenziale. Occorre tenere presente che vi sono alunni più deboli in difficoltà di apprendimento per i quali il più delle volte si avvera la profezia che le loro aspettative di prestazioni scolastiche siano molto scarse.

L'eterogeneità dei vari bisogni educativi richiede alla scuola di rispondere in modo sempre più tempestivo ed efficace a una molteplicità di problematiche caratterizzate da diverse peculiarità. Si pensi agli alunni con disabilità certificata, agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, con problemi comportamentali, ma anche ad alunni con svantaggio socio-culturali o provenienti da paesi stranieri, quindi, con evidenti difficoltà anche linguistiche. La prima e immediata risposta a tutti questi bisogni è costituita dalla organizzazione di un lavoro educativo e didattico coordinato e qualificato che preveda momenti di intervento individualizzato/personalizzato, di recupero e potenziamento, ma anche lavori di gruppo, tra coppie di alunni, attività laboratoriali, ecc. (Ianes e Cramerotti, 2009). Queste modalità di lavoro in classe comportano necessariamente la messa in atto di procedure che non possono esimersi da un lavoro di compresenza tra insegnanti. Anche nel «Profilo dei docenti inclusivi» delineato dall'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012, p.18). Il lavoro collaborativo tra docenti e le modalità di gestione della classe basate sul *co-teaching* sono riconosciuti come elementi fondanti la professionalità del docente inclusivo (Tab.1).

In questa prospettiva il *co-teaching* si colloca pienamente in una dinamica inclusiva, in quanto promuove una comunicazione educativa efficace e collaborativa tra insegnanti di classe e insegnante di sostegno, confermando in maniera operativa la legittimità della contitolarità (Ianes, 2015). Il team docente della classe assume così in un'ottica compartecipata di co-progettazione, la condivisione dell'obiettivo di promuovere il pieno accesso all'apprendimento di tutti gli alunni, "rimuovendo le barriere e mettendo

in campo tutti i facilitatori volti a favorire una piena e concreta partecipazione” (Ianes e Cramerotti, 2013).

Profilo dei docenti inclusivi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 18).

|   |
|---|
| <p><b><i>Lavorare con gli altri</i></b><br/> <i>La collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali per lo svolgimento della funzione docente.</i></p>  |
| <p><b><i>Lavorare con altri professionisti</i></b><br/> <i>I comportamenti e le convinzioni personali per questa area di competenza includono quanto segue:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>l'integrazione scolastica richiede di lavorare in team;</i></li> <li>– <i>la collaborazione, il partenariato e il lavoro di gruppo vanno accolti come approcci essenziali a tutti i docenti;</i></li> <li>– <i>il lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri professionisti.</i></li> </ul> <p><i>La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>il valore e i benefici del lavoro di collaborazione con altri insegnanti e professionisti del settore educativo;</i></li> <li>– <i>sistemi di supporto e strutture disponibili per altri aiuti, suggerimenti e pareri;</i></li> <li>– <i>modelli operativi multivalenti in cui i docenti cooperano in classi comuni con altri esperti e con personale di diverse discipline;</i></li> <li>– <i>approcci di insegnamento collaborativi in cui gli insegnanti assumono un approccio di squadra che coinvolge direttamente gli alunni, i genitori, i compagni di classe, i docenti delle altre scuole e il personale di sostegno, diversi membri del team a seconda dei casi;</i></li> <li>– <i>la lingua/la terminologia e le idee operative di base e i punti di vista degli altri professionisti che partecipano all'istruzione;</i></li> <li>– <i>saper riconoscere e affrontare in maniera efficace i rapporti che esistono tra i diversi soggetti interessati.</i></li> </ul> <p><i>Le competenze e le capacità per questa area di competenza sono:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>saper gestire una classe e avere competenze gestionali che facilitino un'efficace azione multiutente;</i></li> <li>– <i>codocenza e lavoro in gruppi aperti;</i></li> <li>– <i>lavorare come parte della comunità scolastica e basare il sostegno sulle risorse interne ed esterne alla scuola;</i></li> <li>– <i>costruire una comunità di classe che fa parte di una più ampia comunità scolastica;</i></li> <li>– <i>contribuire all'intero processo di valutazione scolastica, riesame e sviluppo;</i></li> <li>– <i>utilizzare le tecniche di problem solving collaborativo con altri professionisti;</i></li> <li>– <i>contribuire alla costituzione di partenariati scolastici più ampi con altre scuole,</i></li> <li>– <i>organizzazioni comunitarie e altre organizzazioni educative;</i></li> <li>– <i>attingere a una vasta gamma di possibilità di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro in cooperazione con altri professionisti.</i></li> </ul> |

Tab. 1

La compresenza tra insegnanti e la cooperazione in un'ottica inclusiva non solo permettono di veicolare proposte educativo-didattiche commisurate e calibrate in base



alle difficoltà, alle differenze e alle potenzialità di ogni alunno, ma garantiscono a tutti gli studenti con disabilità, un tempo maggiore all'interno della classe, invece di essere allontanati in un'aula alternativa per lavorare con il solo insegnante di sostegno, su argomenti che nulla hanno a che fare con quelli affrontati dai compagni. Mettere in atto l'idea di una scuola che crede nel rinnovamento didattico attraverso l'utilizzo di nuove metodologie e l'uso di strumenti digitali a supporto della didattica quotidiana, mette in discussione il tradizionale ruolo di docente che può così rinnovarsi nonché crescere professionalmente.

### **CAPITOLO 3: Le buone pratiche educative**

## **Premessa**

Un buon insegnamento consente di realizzare il progetto di vita dell'allievo. Un buon insegnamento si esplicita nella logica dell'inclusione attraverso la personalizzazione degli interventi e il riconoscimento delle diversità culturali e formative degli studenti.

Un adeguato *setting* di apprendimento, di conseguenza, si correda di linguaggi e tecniche specifiche, i saperi, che l'alunno conquista in virtù di pratiche operative commisurate e rispondenti alle attese della sua crescita formativa.

Si intendono per buone pratiche, le strategie educative e i metodi adottati nei diversi ambiti d'intervento, a cui si raccorda l'agire del docente. A tal proposito, la buona didattica ottimizza i processi di apprendimento e di insegnamento attraverso un'azione più efficace, volta alla risoluzione delle problematiche, che connotano il vissuto e la crescita formativa di ogni studente. In riferimento alla prassi educativa, Riccardo Massa (2000), ha identificato tre momenti forti al fine di distinguere una peculiare metodologia dell'educazione, in cui siano ordinate e affrontate le dimensioni relative ai sistemi della personalità, della società, della cultura, all'interno di un insieme strutturato di azioni formative ed educative (Massa, 2000). Questi momenti riguardano: la progettazione, l'organizzazione, la gestione dell'intervento, mediando le condizioni materiali con i linguaggi delle discipline e gli assunti culturali con le dinamiche motivazionali ed affettive. La professionalità di un docente, però, rischia di disperdersi nella vastità dei *curricula* d'insegnamento e nella frammentazione delle programmazioni didattiche. Non si può indottrinare senza capire la complessità dell'animo umano, senza filtrare le esigenze poliedriche della società complessa attuale.

L'intento della mia ricerca, oggetto di studio, nella parte successiva del lavoro, è quello di rilevare, se il corpo docente delle scuole destinatarie del test, dà priorità alle scelte inclusive e se ha rilevato la necessità di aggiornare o anche ribaltare la propria modalità di lavoro in classe.

### **3.1 La progettazione della didattica inclusiva**

La Direttiva Ministeriale - *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (27/12/2012) e la

Circolare Ministeriale n.8 del 6/03/2013, sottolineano, in maniera più esplicita, la necessità di un “progetto didattico personalizzato” per gli alunni con BES, prevedendo che l’offerta formativa descritta e documentata nel PTOF, sia integrata con norme concernenti i principi sull’inclusione di tutti gli alunni. Si stabilisce anche che il GLI (Gruppo di lavoro inclusivo interno), predisponga annualmente un programma di attività, raccogliendo tutte le richieste dai GLHO (Gruppo di lavoro per l’integrazione) per gli alunni con disabilità e dai Consigli di classe; il programma viene approvato dal Collegio dei docenti e inviato entro giugno all’Ufficio Scolastico Regionale, ai GLIP e ai GLIR (Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali e Regionali), per gli alunni con disabilità. Le richieste concernenti le ore di sostegno valgono esclusivamente per gli alunni certificati ai sensi dell’art. 3 della Legge 104/92.

Il progetto di vita dell’allievo, nasce da una concertazione di intenti che riconosce in ogni assetto operativo, la specificità di uno svantaggio, di un disturbo, di una peculiare caratteristica legata alla crescita personale e culturale.

Il GLI tenuto conto del Piano Annuale Inclusivo (PAI), orienta i docenti che hanno indicato la presenza in classe di alunni con disturbi specifici dell’apprendimento e con svantaggio socio-culturale e linguistico, sulla necessità di predisporre o integrare il Piano didattico personalizzato (PDP), così da procedere alla programmazione dell’attività per ciascun alunno con BES; a fine anno, lo stesso GLI valuta i risultati della qualità dell’inclusione realizzata nella scuola, e formula proposte migliorative per l’anno successivo. Ogni scuola, comunque, formalmente, deve seguire gli indicatori di qualità, che a livello centrale, il MIUR fornisce, per consentire la propria autovalutazione secondo criteri uniformi e che inducono a garantire a tutti gli alunni il raggiungimento dei traguardi delle competenze. Questa disposizione riporta al comma 129 dell’articolo 1 della L.107/2015, che prevede la presenza dei genitori nel Comitato di valutazione dei docenti, e al precedente comma 14, il quale stabilisce che il Piano triennale dell’offerta formativa sia redatto dal Collegio docenti, tenendo conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori. Ogni scuola attraverso il RAV (Rapporto di Autovalutazione), indica all’inizio dell’anno scolastico, i criteri adottati per il monitoraggio dei processi, che ineriscono allo sviluppo delle competenze, rilevando punti forti e di criticità che saranno attivati nel Piano di Miglioramento.

Per lo svolgimento delle proprie attività e la comunicazione con l'esterno, sia i Centri Territoriali di Supporto (CTS), che il MIUR, attivano dei siti web con sezioni riservate anche alle associazioni dei familiari degli alunni con BES, così da permettere alle famiglie momenti di consulenza ed offrire ulteriori iniziative progettuali sul tema delle tecnologie applicate a favore degli alunni disabili. Per facilitare e rendere più efficaci il coordinamento e la produzione di tutte le azioni previste, la Direttiva e la Circolare invitano i CTS e le scuole, singolarmente e in rete tra loro, a stipulare intese e accordi di programma con gli Enti locali, le ASL e le associazioni degli alunni con BES ai diversi livelli territoriali, specie nell'ambito del distretto sociosanitario, ai sensi dell'art. 19 della Legge 328/2000.

Da quanto detto, l'azione inclusiva è fortemente legittimata dalla normativa; questa, pur non volendo discriminare la popolazione scolastica, caratterizzata dalla diversa identità di provenienza, dà testimonianza che la 'specificità' è un elemento pregnante di attenzione nella realtà scolastica.

La Legge 107 del 2015 ha stabilito dei punti fermi che intendono migliorare il percorso formativo dello studente con problematiche specifiche, legate anche alla disabilità. Faccio riferimento a:

- *rafforzamento dell'autonomia scolastica* anche con la possibilità nelle scuole secondarie di secondo grado di inserire nel curriculum materie opzionali;
- *un organico «funzionale» aggiuntivo per il potenziamento dell'organico* dell'autonomia di circa l'8% in più per scuola di docenti non impegnati su cattedra;
- *“nuove possibilità per gli studenti, consistenti nell'ampliamento dell'offerta formativa, nell'aumento e obbligatorietà di ore di alternanza scuola-lavoro” (aipd\_scuola)* nell'ultimo triennio delle scuole superiori (200 ore nei licei e 400 ore negli istituti tecnici e professionali). Le modalità di effettuazione di tale alternanza sono indicate nella Guida operativa del MIUR trasmessa con lettera del Ministro Giannini l'8/10/2015.

Sono previsti altresì, mediante delega del Governo e in termini più esplicativi, riguardo all'inclusione scolastica:

1. *la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria;*

2. *la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione;*

3. *l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale;*

4. *la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, e della Legge 8 ottobre 2010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali;*

5. *la previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica;*

6. *la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi e educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica;*

7. *la previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'articolo 12, comma 9, della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (Petracci, 2015).*

La formazione degli insegnanti, *in primis*, e il raccordo con il territorio hanno permesso di favorire *in progress* la crescita formativa dello studente, predisponendogli l'*iter* culturale più agevole a lungo termine.

Nella società attuale, in un mondo globalizzato e dai veloci mutamenti, l'educazione nella prospettiva del *lifelong*, si consolida sempre di più come aspetto

strategico, così da divenire momento cardine nell'azione formativa della scuola. A tutti gli studenti si forniscono strumenti e competenze per affrontare le difficili sfide poste dalla società della complessità, ma anche per gestirne ed indirizzarne *azioni, obiettivi e fini* (Aleandri, 2011).

Il concetto di educazione permanente è volto alla crescita integrale della persona coinvolta in un processo continuo di costruzione della propria identità personale, nel rapporto con gli altri, declinato nella collaborazione, cooperazione e solidarietà, nello svolgere al meglio con il massimo impegno e responsabilità i ruoli e i compiti che la società ci affida in qualità di cittadini.

L'aspetto organizzativo dell'inclusione ha trovato, con la legge 107, un maggiore risvolto qualitativo che sarà confermato a distanza di qualche anno, considerato che gli stessi docenti, a partire dall'anno scolastico in corso (2016/2017), sono sottoposti all'obbligo della formazione su campo, per migliorare le azioni didattiche. In verità, tutta la normativa di questi ultimi 40 anni, sull'inclusione, sottintende l'importanza della relazione in classe fra i pari e la necessità del riconoscimento della diversità come valenza specifica di ogni persona. Viene dichiarato esplicitamente nell'art. 12, comma 3 della Legge n. 104/92, che obiettivi dell'integrazione scolastica sono, oltre che la crescita negli apprendimenti e nella comunicazione, anche i progressi nella socializzazione e nelle relazioni ([www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)). È proprio dall'inclusione coi compagni che si sviluppano potenziali educativi che, altrimenti, sarebbero destinati a rimanere latenti e a spegnersi. E ora anche nella Direttiva e nella Circolare sui BES, è ribadito che *“occorre coinvolgere il più possibile i compagni per co-educare tutti, aiutando i più fragili a rinforzarsi psicologicamente, socialmente e culturalmente per superare le difficoltà”* (La Voce dell'albero, 2016). Tutto questo porta ad una azione condivisa, fortemente partecipata e in linea con le direttive della scuola, che attende esiti formativi di successo. Personalizzare gli interventi e lasciare dentro la sessione di lavoro programmata, tutti gli alunni del gruppo classe, è indice di buona pratica educativa, che molto spesso, scoraggia gli insegnanti tendenti alla lezione cattedratica e allo svolgimento del programma scolastico.

### *3.1.1 Le obiezioni alla normativa sui BES*

Non mancano le rimostreanze di gruppi di docenti che lamentano il carico di lavoro, tra l'altro non gratificato da una retribuzione economica adeguata.

Queste hanno trovato un interprete razionale in Luigi d'Alonzo, presidente della SIPeS, Società Italiana di Pedagogia Speciale (Ianes et al., 2016).

Secondo queste obiezioni, si ribadisce ulteriormente che i BES possano determinare una stigmatizzazione così come per i certificati di disabilità, anche perché la scuola italiana è piuttosto vincolata al valore legale dei titoli di studio che, in un certo qual modo, limitano la libertà didattica in nome di una burocrazia alquanto marcata.

I docenti curricolari non si sentono sempre adeguati dinanzi ai problemi legati alle difficoltà di apprendimento, così come la formazione iniziale dei futuri docenti delle scuole secondarie, prevede nei nuovi programmi appena sei crediti formativi sulla didattica speciale. Il che vuol dire che non si approfondiscono le conoscenze circa le opportunità strategiche di metodo e di azione condivisa nella classe.

La FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap), ha duramente criticato la povertà formativa dei programmi universitari, unendosi agli esperti che ne chiedono un notevole incremento (Nocera, 2015).

Un'ulteriore giusta critica concerne l'impossibilità di programmazione congiunta, specie per i docenti delle scuole secondarie che non hanno, a differenza dei docenti della primaria, neppure un'ora di programmazione mensile.

Viene denunciata, infine, da molti, la presunta sudditanza rispetto alle valutazioni medico-legali per disabilità, DSA e alcuni casi di ulteriori BES. Invero, però, la recente normativa, specie la Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, dà molto rilievo a scelte esclusivamente pedagogiche del Consiglio di classe.

Un'ulteriore ipotesi avanzata prevede di assegnare alle singole scuole, meglio se in rete, un organico funzionale di sostegno. Questa soluzione è stata fatta propria dalla Legge 35/13 all'art. 50, ma non è ancora stata posta in atto, perché i vincoli di bilancio impongono uno studio serio sull'equa ripartizione delle risorse-sostegno, attualmente molto sbilanciate: sono infatti, per ore pro capite, maggiori nel Centro-Sud (2,5% rispetto all'1,5%), mentre, per certificazioni, statisticamente più numerose al Nord.



Altra soluzione proposta dalle associazioni che obiettano sul significato del termine 'inclusione', non è quella di avviare un programma generalizzato di formazione iniziale e obbligatoria in servizio dei docenti curricolari, ma di calibrare l'intervento formativo sugli insegnanti di appoggio alla classe e di sostegno, in modo da affrontare con maggiore responsabilità e più professionalità la presa in carico del progetto inclusivo (Ianes et al., 2016).

### **3.2 L'apprendimento non è un bisogno speciale**

L'apprendimento è un processo complesso legato a diversi fattori, quali la persona, la sua storia bio-psico-sociale, la sua interiorità. Esso non è attribuito alla sola sfera cognitiva, ma è dato dall'interazione di questa con la sfera affettiva, che riguarda interessi e motivazioni, e con quella metacognitiva (Fanti, 2014). Inoltre, l'apprendimento si pone in relazione con i condizionamenti esterni e gli stimoli socio-culturali. Infatti, il limitato apprendimento dei bambini è attribuito a stati di disagio, di sofferenze affettive e relazionali che si determinano prevalentemente nei contesti familiari e sociali. Questi disagi costituiscono i fattori che portano, ad esempio, alla dispersione scolastica.

Se l'ambiente è un elemento determinante per l'apprendimento, è opportuno che di esso si abbia cura al fine di renderlo funzionale, strutturato e motivante. Così se gli spazi scolastici, le strutture al loro interno, i laboratori non sono funzionali, non solo l'apprendimento non ne risulta favorito, ma viene rallentato, ostacolato, deviato (Fanti, 2014). La scuola deve rendere ogni allievo protagonista, soggetto e attore del suo apprendimento. È questa un'espressione molte volte sottolineata e che caratterizza la *vision* di ogni realtà educativa, di contro ad una società che non sembra a misura di bambino poiché i suoi bisogni, spesso, sono orientati verso forme di consumismo inutili.

È a scuola, pertanto, che l'alunno può essere ascoltato, può raccontarsi, cooperare, interagire, esprimere i propri sentimenti e la propria visione del mondo, attraverso un processo interattivo con l'adulto che gli favorisce l'apprendimento;

*“... con il conversare si apprende, si conosce non solo il mondo esterno, ma si scopre anche quello interno dei sentimenti, della memoria, e si scopre persino che si può inventare un mondo fantastico, più bello, più giusto, più buono”* (Fanti, 2014).

Ormai da diversi anni, l'OCSE rileva con metodi econometrici e comparativi gli apprendimenti attraverso test per avere la misura delle competenze di base linguistiche e matematiche. È questo un momento necessario nella formazione, poiché il diritto allo studio deve favorire quelle competenze di base e strutturali che siano capitalizzabili e spendibili oltre l'esperienza scolastica. L'obiettivo primario è quello dell' 'imparare a imparare', per non avere solo teste 'ben piene' ma 'teste ben fatte', come sostiene Morin (2000).

L'apprendimento a scuola è formale ed intenzionale, ma anche significativo. Ne consegue che a scuola ogni azione formativa va calibrata sugli effettivi bisogni degli alunni, in particolar modo, sui tempi di apprendimento. La valenza degli obiettivi che vengono programmati, dipende esclusivamente dai tempi dei bambini e dalla compatibilità con essi e sono per lo più tempi distesi, ma non certo vuoti, se diventano coinvolgenti e motivanti.

Un "apprendimento significativo" (Ausubel, 1960), si avvale delle pre-conoscenze senza le quali non è possibile costruire competenze. Ogni conoscenza si amplifica e si integra in un processo incessante di creatività e di autonomia cognitiva.

Oltre ai tempi, è importante il modello di scuola e il ruolo che le si attribuisce nella società. Vi sono modelli che privilegiano ancora la trasmissività delle conoscenze e in cui l'insegnante ha il compito fondamentale di esperto disciplinare, chiamato a trasmettere le sue verità precostituite. Il ruolo del docente tende ad ampliarsi, a tal punto, da divenire tuttologo in assoluto, anche in materie di cui non ha competenze specifiche.

Una scuola che sia comunità educante, istruisce gli studenti alla divergenza critica, alla costruzione del sé e del proprio modello di vita e di pensiero; in tal caso "*sarà valutata la qualità degli apprendimenti e delle esperienze didattiche*" (Fanti, 2014). Non a caso, nella didattica inclusiva, la specificità degli studenti è concepita come normalità speciale; motivo per cui si programmano gli apprendimenti, commisurando le attività e i livelli di prestazione che si intendono raggiungere. Ogni allievo impara ad apprendere e a riconoscere le risorse di cui dispone, potendole investire pienamente nella realtà quotidiana.

Ragionare in termini di "speciale normalità" (Ianes, 2006), vuole dire due cose: attivare le risorse e gli interventi necessari, privilegiando quelli più vicini alla normalità

(arricchita di quel tanto di 'specialità' che serve);e includere nella normalità, trasformandola, quei «principi attivi» tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati (Ianes e Macchia, 2008).

Rispetto alla prima componente, la strategia della “speciale normalità”, dà priorità a quello che si fa normalmente per tutti gli alunni, perché rispetta i bisogni di identità e di appartenenza. Un altro significato forte è quello della “co-responsabilizzazione” degli attori dei processi educativi, che ricercano e attivano risorse scolastiche ed extrascolastiche. *“Corresponsabilizzarsi vuol dire attivarsi in un progetto di integrazione non delegando altri in nome della presunta difficoltà e complessità dei bisogni* (Canevaro e Ianes, 2016).

Una buona integrazione scolastica si ha quando le prassi inclusive, sono condivise dai team docenti di classe e non delegate al personale speciale. La condivisione di strategie adeguate, di risorse, di percorsi didattici comuni, rende la condizione speciale dell’insegnamento, una pratica ordinaria e semplice.

Nel Progetto educativo didattico, è importante inserire anche le risorse informali che sono costituite dalle famiglie e dai collaboratori scolastici, che possono essere di supporto, laddove possono esserci richieste di riferimento specifico.

“Speciale normalità” vuol dire allora normalità più ricca, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali: per fare questo, il lavoro dell’insegnante specializzato per il sostegno, ma di tutti gli insegnanti in genere, diventa strategico e insostituibile.

Il lavoro competente è speciale, perché rende competenti i contesti della “normalità educativa” e didattica (Ianes e Macchia, 2008). Questa espressione costituisce la condizione dell’inclusione della specialità nella normalità. Il Consiglio di classe, in tal senso, si attiva per strutturare i tempi e gli interventi didattici negli spazi adeguati, tenendo conto di disporre i banchi secondo un andamento operativo-laboratoriale, predisporre le attrezzature e i materiali in modo che facilitino l’apprendimento e favoriscano l’instaurarsi di relazioni positive.

Ricorrere alle strategie inclusive diventa semplice, solo se si esce dal preconetto che ogni manifestazione di insuccesso è attribuito allo studente, se si rimane emotivamente coinvolti e si definiscono realmente i protocolli dell’accoglienza e del richiamo attrattivo per gli alunni svantaggiati.

*“Una risorsa preziosa da attivare prioritariamente è rappresentata dallo scambio di informazioni ed esperienze, dalla consultazione di esperienze e di buone prassi compiute da altre istituzioni scolastiche, ricorrendo sia a centri di documentazione e informazione (sportelli, banche dati, strumenti telematici e bibliografici), sia a reti informali”* (Ianes, in [www.itcdantealighieri.it](http://www.itcdantealighieri.it)).

Nella scuola si attivano percorsi educativi e relazionali di vario genere: sulle abilità espressive (espressione corporea, teatro, musica, danza, ecc.), sull'educazione socio-affettiva, la riflessione metacognitiva, sull'apprendimento di *life skills*, laboratori di manipolazione, di educazione ambientale, ecc., in modo da favorire l'acquisizione di competenze socialmente rilevanti.

In questa categoria di risorse convergono le strategie inclusive realizzate all'interno della didattica comune, delle attività cioè svolte da tutti i docenti nei vari percorsi curricolari. Ci si riferisce sia alla scelta di metodologie didattiche maggiormente inclusive (gruppi cooperativi, *tutoring*, didattiche plurali sugli stili di apprendimento, didattica per problemi reali e laboratori, per mappe concettuali, per competenze, ecc.), sia alla predisposizione di vari tipi di adattamento degli obiettivi (riduzione, semplificazione, arricchimento, modulazione dei tempi di apprendimento, ecc.) (Ianes et al., 2016).

### **3.3 Quale didattica oggi per una buona inclusione**

Una buona inclusione si fa in classe, che costituisce una comunità in cui adulti e minori interagiscono con le proprie specificità. La classe è organizzata in modo da lasciare a tutti gli alunni la possibilità dell'azione diretta, libera da riferimenti di pregiudizio, dove la relazione interpersonale si basa sui valori condivisi. Imparare a conoscersi e a rispettarsi porta a comportamenti non discriminatori; favorire attività di *scaffolding* permette di prestare attenzione ai bisogni speciali di ciascuno, praticare tra gli alunni il *tutoring* risponde ai bisogni normali di tutti, attivando uno scambio continuo e costruttivo di strumenti e aiuti reciproci; prestare attenzione ai bisogni di ciascuno e di tutti significa attivare un clima di classe inclusivo.

Rendere lo studente protagonista dei processi apprenditivi, permettendogli di divenire attore oltre che fruitore di conoscenza, significa sviluppare le abilità metacognitive di regolazione e controllo, potendo così gli studenti avere piena consapevolezza di quello che fanno e imparano. “Vengono sollecitati a riflettere sui processi attuati e sui prodotti conseguiti, sugli obiettivi da perseguire e sui percorsi da attuare, sulle attività di previsione e di autovalutazione, sulle similitudini contestuali che permettono l’astrazione, la generalizzazione e il trasferimento delle conoscenze e delle abilità apprese” (Ianes et al., 2016).

La classe come *comunità di apprendimento* costituisce un importante requisito che i docenti devono saper promuovere. In tal senso, è previsto un uso sistematico di strategie di accompagnamento: dalla solidarietà tra gli alunni alla prosocialità, al lavoro di coppia, al tutoring tra pari, all’aiuto individuale. Il lavoro di gruppo in cui ciascuno ha un suo ruolo e un suo motivo per sentirsi parte integrante del gruppo, genera un sentimento di fiducia reciproca; *“la classe si trasforma in una comunità relazionale che aiuta ciascun componente a non arrendersi di fronte alle difficoltà perché, oltre alle competenze degli adulti, l’alunno può contare sul sostegno dei coetanei, quindi, dell’intero ecosistema sociale”* (Ianes et al., 2016).

I principi ai quali si ispirano docenti e studenti di una classe veramente inclusiva sono quelli richiamati nelle *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, febbraio 2014), ripresi dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo*. Detti principi riguardano: *il valore della coerenza fra le dichiarazioni di principio e le scelte educative; l’equità e il riconoscimento di competenze e conoscenze; la qualità dell’educazione per tutti, con un’attenzione particolare ai soggetti più vulnerabili*. (Linee guida, 2014).

Ogni docente del team e/o del Consiglio di classe dovrà operare per raggiungere alcuni essenziali obiettivi, quali:

- *la conoscenza reale dei punti di forza e di debolezza di ciascun alunno;*
- *il riconoscimento delle diversità di stili cognitivi e di apprendimento e il coinvolgimento del piano motivazionale degli studenti perché imparino a gestire e dirigere i processi sottesi alla costruzione delle conoscenze;*

- *l'offerta di un ampio ventaglio formativo, in modo da determinare un'effettiva possibilità di scelta di programmi, tecnologie, strumenti tradizionali e informatici;*
- *un'etica della scuola secondo la quale studenti e insegnanti siano alleati nello sforzo di migliorare la qualità e l'equità dell'offerta formativa;*
- *il sostegno della comunità locale al lavoro della scuola e al magistero educativo che ogni giorno i docenti realizzano (Ianes, Cramerotti, Capaldo, Rondanini, 2016).*

È richiesto ad ogni ordine di scuola, un cambio di rotta nella pratica didattica, che va contemplata nella proposta educativa declinata nel PTOF e nel curriculum di studi. Un cambiamento che guarda alla persona dell'allievo, piuttosto che alle esigenze di un piano di studi selettivo e frammentario nei contenuti e nei linguaggi. La scuola lavora per competenze e processi di maturazione e non certo per tipologia di aree disciplinari, sebbene le Indicazioni del 2012, usino i linguaggi epistemologici come strumenti che abilitano e producono conoscenze.

L'insegnamento è incentrato sulla *mediazione sociale* (interazioni tra pari, scambi conversazionali, interdipendenza dei punti di vista, sostegno reciproco), ripercorrendo la teoria classica del gruppo degli psicologi russi, in particolare di Vygotskij e Leont'ev, e del finlandese Yrjö Engeström.

La classe intesa come 'comunità sociale' può essere rappresentata dal grafico in figura 1, che segue.

La parte alta dello schema rappresenta la teoria classica del gruppo della scuola russa. Il soggetto, tramite gli strumenti di base dei sistemi simbolici (la lettura, la scrittura, il pensiero matematico, scientifico...), opera sugli oggetti culturali elaborando prodotti di vario genere: testi, opere, artefatti, ecc. Nella parte in basso, lo studioso finlandese Yrjö Engeström sottolinea l'importanza della comunità, nella quale i componenti del gruppo rispettano regole e si distribuiscono funzioni e responsabilità.

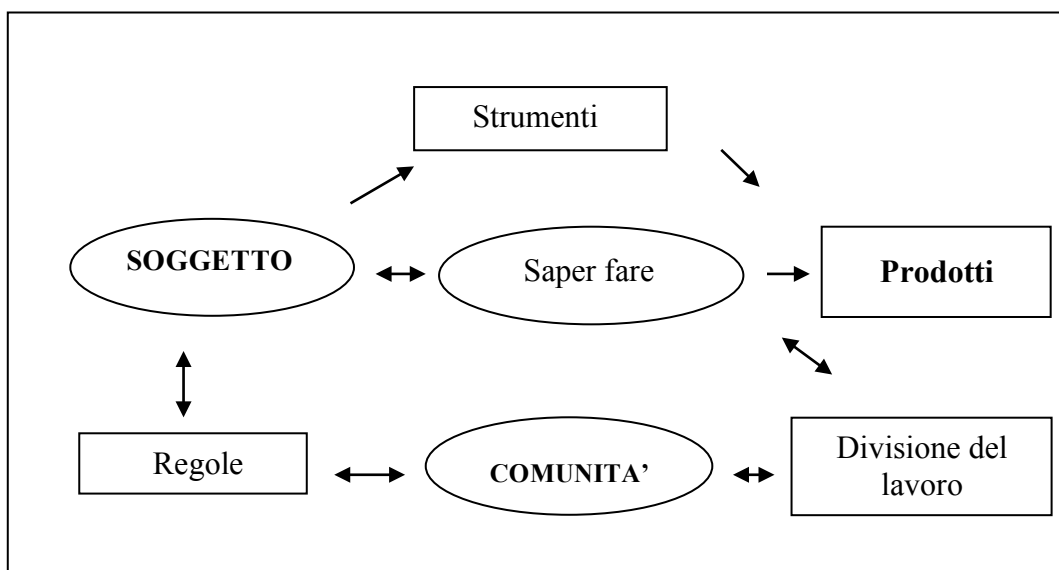


Fig. 1

Le due condizioni si interrelano per considerare non solo la complementarità del processo di insegnamento/apprendimento, quanto piuttosto la visione sistemica della crescita formativa. Il sapere del soggetto che apprende, diventa abilità resa manifesta dalla creazione di prodotti in termini di autonomia creativa. Gli spazi operativi invece favoriscono l'assunzione di compiti e ruoli così da garantire a tutti la manifestazione delle proprie padronanze.

L'apprendimento collaborativo, in particolare, favorisce lo sviluppo di *abilità metacognitive* (formulazione di ipotesi, elaborazione di prodotti originali, pratiche conversazionali) che educano menti aperte e formano un'intelligenza critica e creativa. Ogni alunno impara così ad autoregolarsi nel compito che il gruppo gli affida, ad autodirigersi nello spazio condiviso e ad impegnare le sue risorse nella buona riuscita del compito stesso. Il gruppo ne trarrà vantaggio. Ogni componente diventa per il gruppo effettiva risorsa.

Il requisito di base per promuovere un apprendimento autentico e collaborativo, è rappresentato dalle strategie didattiche impiegate dagli insegnanti.

La didattica quotidiana rappresenta la forma di mediazione che gli insegnanti utilizzano per operare con strumenti *attivi, iconici e simbolici* (Bruner, 2008).

“Da un apprendimento tramite il fare, in cui prevale la dimensione motoria (*mediatori attivi*) e l'applicazione di schemi visivi (*mediatori iconici*), si guadagna un punto di vista astratto (*mediatori simbolici*), che coincide con la rappresentazione della realtà, avvalendosi di particolari canali notazionali (lingua, matematica, arte, musica)” (Cacciamani e Giannandrea, 2004).

Una scuola, quindi, centrata sulla “persona che impara”, presuppone la valorizzazione di: *soggetti* con le proprie potenzialità (stile, processi, operazioni mentali, motivazioni, ecc.); *saperi*; *contesti* (sia fisici che relazionali).

Sono già molte le realtà scolastiche nelle quali si è diffusa la concezione di classe come gruppo che apprende, dove sulla tradizionale mediazione basata sulla lezione e sull'ascolto, sta prevalendo quella di una comunità di apprendimento che vive di confronti, di negoziazioni di azioni, di interazioni, di condivisioni di conoscenze e comportamenti, protocolli, codici, apprendimenti di gruppo.

In questo senso, a prevalere sono soprattutto logiche legate al *cooperative learning*, in cui la classe viene vissuta come gruppo che apprende in cui sono predominanti il senso di appartenenza, la responsabilità, l'impegno.

Tra le ultime novità vi sono le cosiddette «classi capovolte» (*flipped classroom*) che, ribaltando il tradizionale modello lezione a scuola e compiti a casa, possono trasformare il lavoro in classe in confronto e discussione nella prospettiva di una ricomposizione degli argomenti trattati ben più significativa in termini di apprendimento. In questo caso, i materiali prodotti diventano elementi per dar vita a veri e propri laboratori di studio (Maglioni e Biscaro, 2014).

La legge 107 /2015 richiede, attraverso la progettazione del Piano nazionale della Scuola Digitale (PNSD), l'attivazione di iniziative scolastiche diffuse per alfabetizzare all'uso delle TIC e dell'informatizzazione la popolazione scolastica e gli stessi operatori, prevedendo il digitale nella didattica, e ben ricordando che tutto ciò va sostenuto con adeguati investimenti, vista la rapidità con cui le tecnologie diventano obsolete.

*Nel Report Students, computers and learning: Making the connection, pubblicato nel settembre 2015 dall'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, si mette in evidenza come gli studenti italiani, anche se ottengono punteggi vicini alla media OCSE nella lettura digitale, tendono a «perdersi» nel web, quando*



*utilizzano il computer a scuola e non sono in grado di valutare correttamente l'attendibilità delle fonti* (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015).

Il *Report* sottolinea che le differenti competenze conseguite dagli alunni di scuole di Paesi dell'Unione Europea, dipendono da diversi fattori che favoriscono o inficiano la qualità della competenza richiesta. Questi fattori sono, soprattutto, costituiti da: l'accesso ai dispositivi in aula; la formazione degli insegnanti in ambienti digitali; la presenza nel curriculum di studi di alfabetizzazione mediatica. L'ambiente di apprendimento si innova dei linguaggi tecnologici e le stesse informazioni che prima erano fonte esclusiva dei libri cartacei, sono ora alla portata di tutti. Il PNSD, a tal riguardo, chiede al docente di educare ad istruire attraverso “*opportunità di apprendimento supportate dalla tecnologia*” (PNSD, 2015).

Ai docenti è richiesto sicuramente un compito complesso, specie per quelle generazioni che non hanno acquisito dimestichezza con il computer e che ancora oggi, non trovano necessario ricorrere al digitale per insegnare. Questi insegnanti credo, precludono già in partenza ogni azione inclusiva. La LIM impera ormai nell'aula e non può essere adoperata come semplice schermo su cui proiettare immagini che si susseguono senza alcuna richiesta operativa dell'alunno. L'uso interattivo invece permette a qualsiasi allievo di operare autonomamente senza l'ansia della prestazione, poiché gli sono consentiti livelli operativi di base e via via sempre più avanzati.

Altro spazio per la didattica è offerto dalla possibilità di dar vita a comunità virtuali che, pur non condividendo necessariamente uno spazio fisico, possono organizzarsi nel *cyberspazio* tramite reti: tali comunità, che possono anche mettere in contatto le classi con altre comunità scolastiche e non, possono dar vita a spazi di ricerca comune, a *forum* di confronto e discussione, a dinamiche di relazione, tanto più forti quanto più prevalgono in esse l'identità del gruppo e quella individuale, l'interazione sociale, l'integrazione e l'orientamento al futuro (Ianes, Cramerotti, Capaldo, Rondanini, 2016).

### *3.3.1 Didattica e coding*

Nelle Indicazioni nazionali del 2012, si suggerisce di introdurre gli alunni ad alcuni linguaggi semplici di programmazione, in grado di sviluppare idee per la realizzazione di giochi e o percorsi operativi. Sempre nelle *Indicazioni*, nel profilo finale del primo ciclo di istruzione, si sottolinea la necessità di una buona padronanza di competenze

digitali e di un uso consapevole delle tecnologie in un quadro di capacità di autonomia critica. Quella digitale è una delle otto competenze chiave volute dal Parlamento europeo di Lisbona e a cui si collegano i curricoli di scuola dei Paesi comunitari.

L'uso consapevole delle tecnologie digitali, ha trovato concreta attuazione nell'ambito delle iniziative riconducibili alla *Buona Scuola*, in particolare alle azioni n. 15 e n. 17 del Piano Scuola Digitale, con il progetto *Programma il Futuro*. Si tratta di una iniziativa posta in essere dalla collaborazione tra il MIUR e il CINI, Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica, annunciata il 23 settembre 2014 appunto con il nome di «Programma per il futuro dedicato soprattutto agli alunni della scuola primaria». È un progetto che mira a far comprendere agli studenti i principi logici del *coding*, cioè della programmazione informatica a scuola promuovendo l'educazione al pensiero computazionale, termine introdotto da Jeannette Wing nel 2006. Si tratta, in altri termini, di acquisire la competenza nella stesura di un programma costituito da una sequenza di istruzioni che, se eseguite da un computer, danno vita a un prodotto digitale.

Tale progetto si basa sulla considerazione che ciascun mezzo tecnologico sia di per sé inerte e segua le istruzioni impartite dall'uomo: in questo senso, la promozione delle capacità di programmare -*coding*- sin dalle prime classi, si pone come esperienza fondamentale di crescita delle nuove generazioni. Tale capacità promuove il pensiero algoritmico, consentendo ai bambini di passare da una fruizione passiva ad interventi attivi sui prodotti digitali e favorendo l'acquisizione di una forma mentale che li guiderà nell'affrontare problemi complessi quando saranno più grandi. Dalle ricerche effettuate, è emerso che l'approccio ludico alla programmazione digitale, *gamification*, consente di rinforzare e di far comprendere meglio anche le tradizionali materie scolastiche.

Il MIUR ha previsto due diverse modalità di partecipazione, quella di base, denominata «L'Orsa del Codice», che si concretizza in un'ora di avviamento al pensiero computazionale con la proposta di sei diversi percorsi; quello avanzato, che riguarda sempre il pensiero computazionale, con lezioni articolate in quattro corsi regolari e un corso rapido, da fruire in riferimento all'età e all'esperienza degli

studenti. Il progetto, che è terminato nell'anno scolastico corrente (ottobre - novembre), prevede il rilascio di un attestato agli studenti, un pacchetto di offerte sia alle scuole attrezzate, con *lezionitecnologiche*, sia a quelle non attrezzate, con *lezioni tradizionali*. In ogni scuola è stato individuato un docente referente cui è stato affidato il compito di sensibilizzare gli altri insegnanti. Un docente formato che coordinerà le attività di *coding* pianificate nelle sessioni di lavoro delle classi.

Tra gli strumenti più utilizzati in questo ambito rientra certamente *Scratch*, un tool di programmazione visuale, il cui codice non deve essere digitato, ideato al MIT di Boston e del quale esiste anche una versione *junior* per chi ancora non sa leggere.

Per l'anno scolastico 2014/2015, l'obiettivo del MIUR è stato quello di consentire che ogni studente potesse accedere almeno ad una lezione online di *coding*/programmazione. In realtà, la sperimentazione sta procedendo a macchia di leopardo, poggiandosi soprattutto sulla volontarietà e capacità di singoli docenti o scuole. Le attività hanno coinvolto nello scorso anno oltre 2000 scuole e trecentomila studenti, con il 55% di classi delle primarie. La realizzazione del progetto è stata confermata con nota n. 9759 dell'8 ottobre 2015, anche per il corrente anno scolastico (Nota ministeriale MIUR).

Rispetto ad altre realtà, come quella dell'Inghilterra, che da settembre 2014 ha inserito la disciplina del *computing* in tutte le scuole di ogni ordine e grado, in Spagna, Estonia, Francia e Slovacchia, che lo hanno inserito a partire dalla primaria, e con il Belgio, la Finlandia, la Polonia e il Portogallo che lo stanno avviando, l'Italia appare in forte ritardo.

### 3.3.2 Editoria scolastica, e-book, realtà virtuale aumentata (AR)

Nelle scuole si sono registrate punte di innovazione rispetto all'editoria multimediale e digitale che hanno rimodulato e in qualche modo rivoluzionato gli stessi assetti di lavoro, anche in ordine alla didattica. Tutto ciò ha favorito un coinvolgimento più intenso da parte degli studenti in seno ai percorsi di studio, perchè più attendibile ai linguaggi generazionali.

Fin dalla scuola dell'infanzia, i video storytelling e i booktrailers iniziano a costituire l'azione rappresentativa dell'offerta formativa, permettendo ai bambini di raccontare i processi che attivano durante le loro esperienze di gioco e di studio.

Ulteriori e più ampi scenari sono oggi disegnati da un nuovo fronte di ricerca, quello della *Realtà Virtuale (VR, Virtual Reality)* e della *Realtà Aumentata (AR, Augmented Reality)*, sviluppatosi negli ultimi tempi soprattutto in ambiti pubblicitari. Si tratta di un concetto relativamente nuovo e in costante evoluzione, per il quale esistono varie definizioni, non tutte univoche.

Già presente in letteratura alla metà del secolo scorso, tale tecnologia si è diffusa solo negli anni Ottanta, mentre negli anni Novanta si sono realizzate le prime esperienze di 'realtà aumentata' con l'utilizzo di piccolissimi mezzi elettronici, dispositivi portatili, e poi internet. La loro comparsa sul mercato sarebbe arrivata però solo nel primo decennio del nuovo secolo. Il suo nome si deve, in realtà, a Thomas Preston Caudell, ricercatore della Boeing, che nel 1992, aveva usato tale espressione per descrivere un sistema multimediale in grado di assistere i lavoratori nell'assemblaggio ed installazione di cavi elettrici all'interno dei velivoli.

Dal punto di vista generale, la Realtà Aumentata è un sistema di grafica interattiva che consente di intervenire su un flusso di immagini video live, modificando la realtà con l'aggiunta, in tempo reale, di contenuti e animazioni virtuali: se la realtà virtuale è data dal mondo virtuale, quella aumentata comprende, oltre agli oggetti virtuali, il mondo reale. La realtà aumentata è, in altri termini, una integrazione tra immagini reali e oggetti virtuali, data dalla sovrapposizione di questi ultimi al mondo reale.

*La Realtà Aumentata utilizza un software dotato di particolari dispositivi di rendering e tracciamento, che consente di fissare dei punti in uno spazio, di delineare le forme e gli oggetti e di agganciare ad essi gli oggetti virtuali* ([www.comunitazione.it/](http://www.comunitazione.it/)). In questo senso, l'esempio più classico a cui si può ricorrere è quello dell'immagine di un turista che, puntando un telefonino o un tablet verso un'opera d'arte, vede in sovrapposizione i dati riferiti ad essa. Nelle attività di AR è possibile sia aggiungere, sia togliere informazioni ed elementi nel campo considerato.

Per quanto riguarda la sua applicazione operativa, gli esperti sono soliti distinguere due tipologie di AR:

– *quella che utilizza dispositivi mobili, come i telefonini che, però, devono avere in dotazione un GPS (Sistema di protezione globale), un collegamento internet, un magnetometro o bussola;*

– *quella che utilizza postazioni fisse, quali i computer, basata su marcatori, disegni in bianco e nero ripresi da una webcam, riconosciuti dal computer e a cui sono sovrapposti in tempo reale gli elementi multimediali (Ianes, Cramerotti, Capaldo, Rondanini, 2016).*

Le scuole si attivano per migliorare le dotazioni hardware ed essere alla pari con le moderne e più sofisticate tecnologie, rispondendo alle esigenze culturali delle giovani generazioni, e promuovendo competenze. Questo ha determinato, già da qualche anno, l’emanazione di bandi inerenti ai Fondi Strutturali Europei - Programma Operativo Nazionale “Per la scuola - Competenze e ambienti per l’apprendimento” 2014-2020, attraverso la:

1. Realizzazione, ampliamento o adeguamento delle infrastrutture di rete LAN/WLAN. Asse II Infrastrutture per l’istruzione – Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) *Obiettivo specifico – 10.8 – “Diffusione della società della conoscenza nel mondo della scuola e della formazione e adozione di approcci didattici innovativi” – Azione 10.8.1 Interventi infrastrutturali per l’innovazione tecnologica, laboratori di settore e per l’apprendimento delle competenze chiave.*

2. FESR - Realizzazione AMBIENTI DIGITALI *10.8.1 Dotazioni tecnologiche e laboratori 10.8.1.A3 Ambienti multimediali.*

Nella scuola si cominciano a realizzare biblioteche informatizzate, corredate da libri scolastici, di narrativa, quotidiani e periodici il cui accesso è consentito da una postazione connessa ad internet sia locale che remota, da software, siti scientifici e indici bibliografici virtuali da cui reperire edizioni, e-book e riviste digitali disponibili attraverso un contratto di accesso nelle piattaforme digitali. Nel sito della scuola, una sezione dedicata alla biblioteca scolastica, permette una panoramica delle risorse informative da utilizzare, catalogare e rendere agevoli all’esterno. Studenti e famiglie, il territorio in genere possono accedervi e trovare risposte culturali e su ogni riferimento tematico.

Nella biblioteca scolastica, il cartaceo e il digitale trovano corrispondenza per facilitare e incrementare in tutti i ragazzi, il gusto della lettura e della comunicazione informativa, il piacere dell'incontro senza barriere con docenti, genitori, creando nuove modalità di ascolto e di dialogo.

I progetti con contenuto tecnologico incrementano spazi operativi alternativi al lavoro scolastico curricolare, superando la modalità didattica tradizionale della lezione frontale, favorendo per lo più, attività individuali e di gruppo; lo scambio sulle iniziative realizzate e i materiali prodotti, attraverso per esempio, attività di *videostorytelling* di *booktrailers* nella piattaforma e-twinning, favoriscono il pensiero critico, la comunicazione ad ampio raggio territoriale, lo sviluppo di competenze tecnologiche.

I gruppi di studio che si costituiscono formati da alunni/studenti e insegnanti realizzano una rete di relazioni interpersonali (gruppi di insegnamento reciproco *reciprocal teaching* e il *cooperative learning* metodologia di insegnamento in piccoli gruppi) che rendono più agevole il clima di lavoro, lo studio, la produzione, l'approfondimento culturale.

In alcune scuole oggetto della mia indagine, tutto questo costituisce una realtà di fatto; tra l'altro detta scuola (di cui parlerò nella seconda parte), fa parte dell'area della dispersione scolastica, quindi, sottoposta ad una azione di ricerca e di sperimentazione per il miglioramento delle pratiche didattiche e il superamento delle criticità formative che determinano il precoce abbandono o una certa dispersione degli studenti, specie stranieri.

## **PARTE II - PARTE EMPIRICA**

## **CAPITOLO 4: Il contributo dell'*Index per l'inclusione* in Italia**



## Premessa

Gli anni Sessanta e Settanta, in particolar modo, per quanto abbiano puntato l'attenzione sull'abolizione delle scuole speciali e sulla rivendicazione che il diversamente abile goda degli stessi diritti e pari opportunità dei cosiddetti normodotati, hanno esasperato la produzione di etichette diagnostiche, supportata da una mole inesauribile di pubblicazioni scientifiche che descrivevano in dettaglio *deficit* o disturbi, e proposto un panorama ampio di strategie di interventi a riguardo. Se da un lato le tecniche pedagogiche legate alle teorie del cognitivismo, hanno migliorato le azioni educative a favore dei più svantaggiati, è vero che queste tecniche si sono catalizzate sugli alunni definiti "diversi", inflazionando il concetto di diagnosi precoce e di classificazione di svantaggio.

Il dilagante etichettamento ha avuto come inevitabile conseguenza una perdita di fiducia da parte dei docenti, rispetto alla propria capacità di capire gli alunni e di svolgere un lavoro educativo. L'insegnante si trova così a mettere in atto attività didattiche per "soggetti difficili", ricercando tra apposite batterie di test e di interventi tecnici, divenendo un mero esecutore di prescrizioni già definite.

L'alunno difficile o con problemi di adattamento a scuola, specie nei primi anni del suo percorso formativo, è certamente una realtà a cui non serve un sapere tecnico e, quindi, l'impiego di una tecnica oggettiva; gli servono atteggiamenti empatici, di fiducia, tolleranza dell'errore cioè tutte quelle capacità che sono necessarie al docente, se vuole attrezzare l'allievo di strumenti e saperi.

Come ha sostenuto Taylor (1998), la strada per l'eliminazione delle disuguaglianze non si fonda solo su una distribuzione più equa di risorse economiche o di altro genere: occorre anche assicurarsi che venga pienamente soddisfatta la richiesta di riconoscimento e rispetto di cui è portatrice ogni persona, in quanto membro di un gruppo o di una minoranza (Taylor e Habermas, 1998). In questo senso, la realizzazione dell'inclusione spinge a smascherare ogni forma di esclusione e a migliorare il contesto educativo.

La scuola tende a selezionare gli alunni a partire dal loro rendimento, dalla disabilità, dalla religione e dalla condizione economica. In genere il rendimento finale sulla base dei risultati scolastici costituisce un 'ulteriore suddivisione degli alunni in "abili" o "meno abili" nello svolgere determinate attività. Tutto questo influisce

negativamente sull'alunno per quanto riguarda le sue aspettative e i risultati che potrebbe raggiungere. La scuola veramente inclusiva, invece, valorizza ciascuno in modo uguale, sviluppando un'educazione comprensiva e di comunità a tutti i livelli, dal nido alla scuola primaria e secondaria (Booth, Ainscow, 2016).

#### **4.1 Un nuovo linguaggio con l'*Index***

L'*Index per l'inclusione* è un insieme di materiali che permette l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola, legati ai suoi contesti operativi, organizzativi e di espletamento delle pratiche didattiche. Proprio per questo è rivolto ai docenti, in particolare, perché possano riflettere sugli aspetti della vita di classe e della scuola in genere, che riguardano l'inclusione. L'*Index* contribuisce, infatti, a rilevare indicatori che ineriscono al contesto, pertanto, mette in risalto barriere od ostacoli che inficiano gli apprendimenti degli alunni, la loro realizzazione o il potenziamento linguistico per gli alunni stranieri di un gruppo classe. L'*Index per l'inclusione* infatti propone come cornice concettuale inclusiva per le metodologie delle politiche di integrazione degli alunni, permettendo alle scuole di diventare più ricettive rispetto alla diversità di provenienze, interessi, esperienze, stili di vita. In tal senso, lo strumento *Index* serve a limitare i rischi di esclusione, potendo riferirsi ad interventi personalizzati e specifici che possono anche esulare dal programma pianificato per la classe. L'*Index* ad es., permette di riflettere sull'importanza del PEI, di correlarsi al lavoro della classe pur con una progettazione individualizzata.

L'*Index* è uno strumento testato, sperimentato, tradotto in più di trenta Paesi del mondo. Nelle scuole che lo adottano, i percorsi didattici che vengono programmati, riconoscendo la specificità e la capacità dei singoli studenti, rispondono effettivamente ai loro bisogni formativi. Inoltre, descrive un modo concreto di condurre l'autovalutazione e la progettazione del cambiamento, fornendo chiaramente una descrizione delle singole fasi di questo processo. Per questo offre un solido impianto scientifico su cui le scuole costituiscono i loro percorsi. Questo fa sì che tale strumento diventi inclusivo, in quanto viene utilizzato come una sorta di bussola, orientando sulle azioni che la scuola sceglierà di avviare per migliorare la sua proposta formativa. È questo quanto si propone la terza edizione dell'*Index* rinnovata (2016), molto più

efficace perchè tiene conto di una vasta gamma di diversità, che è sempre più presente all'interno dei contesti scolastici e che riguarda sia le disabilità e le difficoltà di apprendimento, sia le differenze culturali, linguistiche, socio-economiche, di genere, relazionali.

Le nuove idee contenute nell'*Index* danno credito ad una scuola aperta a tutti, affermata da ogni Costituzione, in quanto snodo cruciale per lo sviluppo di un Paese democratico.

L'*Index* insegna a pensare agli alunni non come “casi”, ma per “differenze” in modo da riuscire a cogliere la complessità delle persone con cui gli insegnanti lavorano a scuola, vedere i loro punti di forza, non solo quelli di debolezze (Booth, Ainscow, 2016).

Vi sono molte parole che l'*Index* usa per riconoscere la scuola come la casa di tutti, in grado di prendersi cura di ciascuno e che interpreta le difficoltà degli alunni non in termini di caratteristiche intrinseche del soggetto, ma in termini di barriere fisiche, cognitive, culturali, organizzative (Booth e Ainscow, 2016). Le più importanti di queste parole sono:

- *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*, nel senso che non è l'alunno ad essere inadatto alla scuola, le sue richieste, i suoi ritmi, ma al contrario;

- *sostegno alla diversità*, nel senso che il sostegno riguarda tutti, alunni, docenti, famiglie, e non è solo un supporto rispetto alle difficoltà che in misura variabile, ognuno può incontrare nel suo percorso scolastico. È anche un sostegno alla piena valorizzazione delle differenze fisiche, cognitive, linguistiche, culturali e di genere che sono presenti all'interno di ogni istituto e che rappresentano un elemento cruciale per una scuola inclusiva;

- *risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione*, nel senso che il sostegno non solo riguarda tutti, ma viene anche fornito da tutti. L'*Index* invita a vedere il supporto all'apprendimento e alla partecipazione come un'attività diffusa che coinvolge gli alunni, le loro famiglie, i docenti curricolari, gli assistenti educatori, i dirigenti, il personale amministrativo, le associazioni esterne, i volontari. Si tratta di una molteplicità di risorse che vengono utilizzate in modo integrato e non in modo frammentario (Booth e Ainscow, 2016).

Una scuola inclusiva lo diventa se la sua proposta formativa dà unitarietà ad iniziative che possono diversificare in quanto a interventi pianificati e personalizzati. L'*Index* mette in relazione le azioni con i valori inclusivi, alcuni dei quali diventano una sorta di decalogo a cui le scuole fanno esplicito riferimento. Quando si lavora con i valori inclusivi all'interno della scuola, si formano delle alleanze tra tutti coloro che li propongono.

In educazione l'inclusione comporta:

- *Aiutare ognuno ad avere un senso di appartenenza.*
- *Accrescere la partecipazione di minori ed adulti alle attività di apprendimento e di insegnamento, alle comunità nel territorio della scuola.*
- *Ridurre l'esclusione, la discriminazione e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.*
- *Collegare l'educazione alle realtà locali e globali.*
- *Imparare dal modo in cui gli ostacoli per alcuni alunni sono stati ridotti per estenderlo anche ad altri.*
- *Vedere le differenze tra minori ed adulti come risorse per l'apprendimento.*
- *Riconoscere il diritto dei minori ad un'educazione di alta qualità nel luogo dove abitano.*
- *Mettere in evidenza il processo di crescita delle comunità e dei valori della scuola, così come i risultati raggiunti.*
- *Diffondere le relazioni di aiuto reciproco tra le scuole e le comunità circostanti.*
- *Riconoscere che l'inclusione nell'educazione è un aspetto dell'inclusione nella società (Booth e Ainscow, 2016, p. 38).*

È importante vedere l'inclusione come un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi. Non è semplice, tuttavia, identificare quali valori siano più giusti e pertinenti e se escludono ogni forma di giudizio morale. L'*Index* intende fondare lo sviluppo educativo di una scuola su azioni che scaturiscono dai propri valori profondi e che si compendiano con le finalità che ogni scuola intende perseguire per la qualità della proposta formativa.

Le parole chiave che sostengono lo sviluppo dell'educazione in una scuola inclusiva e che definiscono il quadro di valori, sono: *uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, ottimismo, bellezza*. Ognuno di questi termini rimanda ad un valore, che è compreso se il suo significato è descritto in maniera dettagliata, nel senso che si concretizzano in azioni per l'educazione e più in generale per la società. *“Tutti i valori sono necessari per uno sviluppo educativo inclusivo, ma i primi sei in particolare contribuiscono a realizzare attività e processi inclusivi nelle scuole”* (Booth e Ainscow, 2016, p. 50). Così l'uguaglianza non significa che tutti sono simili e vengono trattati allo stesso modo, ma che *“a ciascuno viene attribuito uguale valore”*. In tutto questo diventa fondamentale la modalità delle relazioni: da un lato riguarda il modo in cui gli alunni vengono suddivisi in gruppi sia all'interno della classe che nella scuola in modo da evitare gerarchie di lavori; dall'altro riguarda il modo in cui le scuole sono gestite. Una prospettiva inclusiva dell'uguaglianza non significa “uguali opportunità”, ma implica lo sforzo di ridurre le disuguaglianze del contesto. L'attenzione ai 'diritti' si basa sull'interesse verso l'uguaglianza nel senso che tutte le persone sono detentrici di uguali diritti, prerogative in assoluto di ognuno in quanto “essere libero da” e “libero di”. Non può essere coinvolto un diritto dove le azioni producono una disuguaglianza, poichè questo limita l'idea del diritto. Bambini e ragazzi hanno diritto ad una educazione libera, pubblica, di qualità e nel contesto dove risiedono. I diritti sono incondizionati e si possiedono in quanto esseri umani, pertanto, non sono subordinati all'assunzione di un dato comportamento. La 'partecipazione' è un altro valore che non deve essere trascurato per quanto riguarda il contesto in cui a diverso titolo operano le persone che vivono nella scuola. Le persone partecipano quando si sentono coinvolte e accettate nel contesto, quando riguarda l'“essere con”, la collaborazione con gli altri. Rispettare gli altri in senso inclusivo, implica valorizzarli e trattarli bene; riconoscere il contributo che essi danno alla comunità in forza della loro individualità. Il termine diversità include delle differenze che portano ciascuno di noi a essere individuale nella sua specificità. Il 'rispetto per la diversità' include il riconoscimento di sé e dell'altro, l'implementazione in un contesto partecipato di azioni positive, utili a tutti. Il termine diversità viene utilizzato in maniera inadeguata quando è associato ad alterità, intesa nel senso di coloro che “non sono come noi”. Una risposta

inclusiva alla diversità, accoglie positivamente la creazione di gruppi diversi e rispetta l'uguale valore degli altri a prescindere dalla loro differenza percepita. Da questo punto di vista, la diversità è una grande risorsa per la vita e per l'apprendimento e non comporta un problema da risolvere.

Quando la relazione è efficace, si consolida il sentimento della condivisione e si incoraggiano la collaborazione e l'appartenenza a forme più ampie di comunità. Una visione inclusiva della 'comunità' estende il senso di attaccamento e di dovere anche oltre la famiglia, nei confronti degli altri, in accordo con *“le idee di servizio pubblico e di cittadinanza globale e con il riconoscimento di un'interdipendenza globale”* (Booth e Ainscow, 2016, p.53). A scuola, l'ambito della Cittadinanza attiva, fornisce strumenti e conoscenze per diventare cittadini attivi e responsabili nel mondo e del mondo. A scuola, la comunità è alquanto variegata; implica l'agire collaborativo, collegiale e di solidarietà quando le persone uniscono le loro forze. 'Fiducia', 'onestà', 'empatia' ... sostengono lo sviluppo di relazioni e di identità sicure. Per gli alunni, in particolare, stimolano apprendimenti efficaci, garantiscono autonomia di azione e di pensiero, stabiliscono il dialogo aperto. Aver fiducia nel fatto che gli altri ascolteranno e risponderanno in modo corretto, è importante nel momento in cui si vogliono affrontare quelle problematiche che impediscono lo sviluppo educativo. *“Quando si percepisce che gli altri sono in grado di impegnarsi in un dialogo rispettoso che non mira al vantaggio personale, è possibile sentirsi nella condizione di parlare liberamente”* (Booth e Ainscow, 2016). L'obiettivo fondamentale dell'educazione è preparare bambini e ragazzi a stili di vita sostenibili all'interno di comunità e di ambienti che siano essi stessi sostenibili, a livello locale e globale.

Un valore inclusivo è il benessere delle giovani generazioni, sia in termini di vissuto, sia in termini di azione etica e civile. Gli insegnamenti a scuola valorizzano gli ambienti fisici e naturali, la sostenibilità ambientale, l'alfabetizzazione ecologica, sviluppando ad un tempo negli studenti comportamenti idonei e la consapevolezza dello stare bene insieme tutti. *“Per essere sostenibili, è necessario che i cambiamenti siano integrati nelle culture e, attraverso di esse, nello sviluppo del cambiamento riguardo all'identità”*(Booth e Ainscow, 2016). È fondamentale, pertanto, che la 'sostenibilità' sia legata alla speranza e all'ottimismo rispetto al superamento dei rischi.

Il quadro dei lavori proposto dall'*Index*, rappresenta un modello di riferimento nell'attuale complessità della vita scolastica. Questo perchè i valori costituiscono un elemento importante delle culture; hanno implicazioni positive nell'azione educativa, riducendo le complicità che impediscono il successo scolastico. Nel momento in cui le scuole realizzano un proprio quadro di valori, producono un cambiamento nelle culture presenti all'interno dell'istituzione scolastica.

L'inclusione nelle scuole è favorita anche da altri valori, quali: *Educazione alla democrazia; Apprendimento basato sull'esperienza; Promozione della salute; Prevenzione della discriminazione e del pregiudizio; Educazione dialogica; Educazione per tutti* (Booth e Ainscow, 2016). Sono questi valori che si correlano con quelli dell'*Index* e, quindi, possibili da unificare per uno sviluppo inclusivo dell'educazione.

L'*Index* favorisce i diritti; è questo un orientamento simile a quello prodotto dal *Rights Respecting Schools Awards* ("Premio per le scuole che rispettano i diritti") dell'UNICEF inglese o i *Nove passi verso una scuola amica dei bambini* dell'UNICEF italiano, motivo per cui le scuole promuovono i cambiamenti nelle culture, nelle pratiche e nelle politiche che le connaturano.

#### **4.2 Lavorare con l'*Index***

L'utilizzo di *Index per l'inclusione*, in questa indagine, attraverso la somministrazione del questionario nelle scuole dell'infanzia e primaria, secondarie di primo e secondo grado di Mazara del Vallo, è motivato dall'uso pratico dello strumento, ma anche dalla facilità di lettura che lo stesso fornisce, dando vita ad un'analisi dettagliata della scuola e delle sue connotazioni sul piano operativo. Lo strumento utilizzato si struttura lungo tre dimensioni: *Culture, Politiche, Pratiche*.

Le *Culture* sono radicate nei valori inclusivi e riguardano lo sviluppo delle relazioni. Le famiglie *in primis*, sono utenti indiretti del percorso scolastico. Necessita, pertanto, avviare con esse un dialogo aperto rispetto alle loro richieste, ma anche alle loro incertezze nei riguardi della crescita formativa dei figli. Un'alleanza efficace tra scuola e famiglia, diventa un fattore di crescita assolutamente importante nella costruzione di un'esperienza scolastica inclusiva (Booth e Ainscow, 2016).

Le *Politiche* riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Essendo le scuole delle strutture organizzative complesse, attraversate da molteplici processi decisionali formali, è necessario dare organicità alle proposte attraverso una adeguata progettazione e pianificazione degli interventi educativi e delle scelte formative condivise e rispondenti alle attese della popolazione scolastica. L'*Index* rappresenta, in tal senso, una proposta per governare un cambiamento che è sempre in corso e indirizzarlo a partire da un approccio democratico ed evolutivo (Booth e Ainscow, 2016).

Le *Pratiche* si riferiscono al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende.

L'unitarietà dei processi di apprendimento è favorita dalla coerenza tra le affermazioni e le realizzazioni concrete, così da garantire la trasformazione positiva del contesto stesso (Booth e Ainscow, 2016). L'*Index* intende le tre dimensioni di sviluppo integrate, che danno vita ad un'analisi dettagliata della scuola e delle sue relazioni con le comunità e il contesto circostante, coinvolgendo il personale, gli amministratori locali, le famiglie e gli alunni. Ogni dimensione è divisa in due sezioni (Fig. 2), il cui quadro fornisce una panoramica del progetto di sviluppo della scuola, che può valutare all'interno di ciascuna sezione ciò che intenderebbe cambiare, così da portare avanti un piano di sviluppo unitario. Ogni dimensione è identificata da una diversa gradazione di grigio: un cambiamento del colore indica un cambio di sezione. La sezione 1 della Dimensione C contiene uno schema per il curriculum, in cui ad ogni indicatore sono associate domande non numerate che contribuiscono ad arricchire un'area del curriculum. L'azione inclusiva oggi domina la scena educativa, caratterizzando la proposta formativa della scuola e le sue azioni metodologiche.



| <b>Creare culture inclusive</b>      |  |
|--------------------------------------|--|
| Costruire Comunità                   | Affermare valori inclusivi             |
| <b>Creare politiche inclusive</b>    |  |
| Sviluppare la scuola per tutti       | Organizzare il sostegno alla diversità |
| <b>Sviluppare pratiche inclusive</b> |  |
| Costruire curricula per tutti        | Coordinare l'apprendimento             |

Fig. 2

Ogni sezione contiene degli indicatori che hanno lo scopo di individuare un obiettivo importante e possibile per una scuola che intenda svilupparsi in senso inclusivo. Le tematiche sono distribuite trasversalmente su tutti gli indicatori. Le domande definiscono il significato degli indicatori ed invitano ad approfondire le conoscenze che vi sono sulla scuola rendendo più precisa l'indagine sulla sua situazione attuale. La forza pratica dell'*Index* diviene evidente quando si comincia a dare valenza agli aspetti specifici delle domande. Inoltre, alcuni indicatori e domande fanno riferimento ad argomenti rispetto ai quali le scuole condividono la responsabilità con gli enti sul territorio, come ad esempio, l'accessibilità degli edifici scolastici, le certificazioni, le prassi per le ammissioni a scuola.

La scuola che utilizza l'*Index* certamente dovrà prima organizzare il lavoro valutando qual è il modo migliore per mettere in movimento il processo e coinvolgere tutto il personale. Sarebbe auspicabile un esperto esterno che può facilitare l'accesso ai materiali ed incoraggiare i destinatari dell'indagine, aiutandoli a diventare più consapevoli del loro potere di controllo rispetto allo sviluppo della scuola. È opportuno

che la scuola al suo interno si avvalga di un gruppo di progetto, che operi in maniera collaborativa e che possano in maniera obiettiva accogliere qualsiasi riflessione e diffidenza. Quanto più il gruppo sviluppa un senso di fiducia, tanto più i destinatari possono sentirsi liberi di conoscere ed esplorare i pregiudizi ed il modo in cui questi influenzano l'azione. È anche fondamentale documentare il percorso mediante descrizioni, foto di attività e lavori prodotti da insegnanti e alunni. Fornendo una base per la riflessione condivisa, la documentazione contribuisce in maniera consistente all'azione (ad esempio, il lavoro con l'*Index* in una scuola riceve una spinta decisiva quando può condividere tra il personale le riflessioni rilevate). In questo modo, le scuole della presente ricerca, che già conoscevano il questionario, si sono rese più disponibili, mentre quelle in cui i docenti non usano forme di monitoraggio adeguate, hanno accolto lo strumento d'indagine con una certa diffidenza.

#### **4.3 La tipologia degli indicatori**

Gli indicatori che sono stati scelti per la rilevazione dei dati individuati ai fini della ricerca, consentono una dettagliata analisi della scuola. Hanno permesso di creare delle connessioni con le variabili indicate per una lettura eziologica del tessuto scolastico preso in esame dall'indagine. La scelta ha inteso favorire lo sviluppo di riflessioni che rispondessero agli atteggiamenti assunti dai docenti e al loro modo di intendere l'azione inclusiva.

Per la Dimensione A. *Creare Culture inclusive*, gli indicatori fanno riferimento alle forme di collaborazione, alle regole della convivenza democratica, alla correlazione tra scuola e famiglia, al riconoscimento della diversità. La cultura inclusiva implica anche il significato esplicito di comunità attraverso i termini: aspettative, valorizzazione, promozione. Le azioni sono riferite alla sostenibilità, al superamento delle forme di discriminazione, alla risoluzione delle controversie, al clima educativo e al benessere scolastico.

Per la Dimensione B. *Creare Politiche inclusive*, gli indicatori implicano la qualità della risorsa educativa in relazione alle competenze del personale, agli spazi strutturali, alle infrastrutture, alla funzionalità dei servizi, all'accoglienza delle persone. Riguardano, altresì, la coordinazione delle forme di sostegno attuate, la continuità

educativa con i servizi del territorio, le regole sull'organizzazione del curricolo, sulla qualità dell'offerta formativa, sulla regolamentazione delle norme, sul contrasto dei fenomeni di devianza e bullismo.

Per la Dimensione C. *Sviluppare pratiche inclusive*, gli indicatori esplicitano i temi contenutistici che costituiscono i saperi che gli alunni imparano a gestire con consapevolezza per poterli applicare nella vita personale e sociale. Si chiede, infatti, se la scuola sperimenta i cicli di produzione e di consumo del cibo, se tratta argomenti inerenti a: ecologia ambientale, cura della persona, habitat naturali e artificiali, contesto locale e globale. Si passa, altresì, dalla importanza delle tecnologie per la comunicazione alla conoscenza delle arti, della letteratura, dell'etica. Inoltre, in questa dimensione, gli indicatori parlano della modalità di apprendere, attraverso assunti metodologici e strategie di cooperazione, di convivenza civile, di condivisione.

## **CAPITOLO 5: Materiali e metodi**

## 5.1 Metodologia

La ricerca è stata svolta nelle scuole di Mazara del Vallo, in provincia di Trapani: primaria (I Circolo Didattico “D. Ajello”, III Circolo Didattico “B. Bonsignore”, IV Circolo Didattico “G. B. Quinci”), secondaria di primo grado (I.C. “L. Pirandello”, I.C. “Santa Gemma, Scuola Media Statale “G. Grassa”) e secondaria di secondo grado (Liceo Scientifico “G. Ballatore”, IPSIA “F. Ferrara”). Le scuole coinvolte sono ubicate in quartieri periferici e nel centro storico; è stato possibile verificare, data la diversa tipologia della popolazione scolastica frequentante, il significato che la didattica inclusiva assume sia in riferimento alla pratica operativa nell’ordine di scuola considerato, sia in riferimento al successo formativo auspicato dalle scuole che dichiarano la valenza dell’azione inclusiva.

Il questionario proposto nelle scuole, tiene conto delle tre dimensioni: *Creare culture inclusive*, *Creare politiche inclusive* e *Sviluppare pratiche inclusive*. Le tre dimensioni sono interconnesse e sono importanti per strutturare lo sviluppo della scuola e riconoscerne le modalità organizzative, le risorse professionali e le scelte didattiche. Ogni dimensione è divisa in due sezioni, il cui quadro fornisce una panoramica del progetto di sviluppo della scuola che può valutare all’interno di ciascuna sezione ciò che intenderebbe cambiare, così da portare avanti un piano di sviluppo unitario. Ogni dimensione contiene delle sezioni così distinte: Dimensione A *Creare culture inclusive*, Sezioni A1 *Costruire comunità* e A2 *Affermare valori inclusivi*; Dimensione B *Creare politiche inclusive*, Sezioni B1 *Sviluppare la scuola per tutti* e B2 *Organizzare il sostegno alla diversità*; Dimensione C *Sviluppare pratiche inclusive*, Sezioni C1 *Costruire curricoli per tutti* e C2 *Coordinare l’apprendimento*. Gli indicatori definiscono il significato delle sezioni ed invitano ad approfondire le caratteristiche organizzative e didattiche che connotano la scuola, rendendo più precisa l’indagine sulla sua situazione attuale. Inoltre, alcuni indicatori fanno riferimento ad argomenti rispetto ai quali le scuole condividono la responsabilità con gli enti sul territorio, come ad esempio l’accessibilità degli edifici scolastici, le certificazioni, le prassi per le ammissioni a scuola.

Il questionario si compone di quattro facciate di cui la prima pagina presenta in sintesi la ricerca proposta dalla scrivente nell’ambito del dottorato internazionale dell’Università Extremadura in Spagna. Si chiede ai docenti di indicare il proprio ruolo

all'interno della scuola, il genere, l'età, il grado di scuola in cui si insegna (infanzia, primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado). Vengono richiesti anche la tipologia del contratto di lavoro (a tempo indeterminato, determinato), la frequenza di *master* o corsi di perfezionamento e la dimora della città in cui si presta il servizio. Le pagine successive del questionario, sono riferite alla griglia suddivisa nelle tre Dimensioni e nelle relative Sezioni. Le risposte sono organizzate con scala Likert da 1 a 5: 1 *moltissimo*; 2 *abbastanza*; 3 *poco*; 4 *pochissimo*; 5 *ho bisogno di maggiori informazioni*.

È stato necessario prima di distribuire il questionario ai destinatari, presentare lo strumento di indagine, l'*Index*, e condividere i materiali con il gruppo di coordinamento scolastico, stabilendo i tempi necessari per permettere ai docenti di completare il questionario previsto per acquisirlo successivamente. In alcune scuole, c'è stata qualche diffidenza rispetto agli *indicatori* indicati che sono stati attentamente analizzati dai Dirigenti Scolastici, inizialmente alquanto perplessi. Si sono resi conto che l'indagine la cui finalità è particolarmente chiara, era in linea con le scelte educative programmatiche del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). È stata condivisa con le funzioni strumentali delle scuole, la modalità di somministrazione del questionario, che è stato distribuito in orario di programmazione nei vari team di classe. I docenti hanno letto il questionario collegialmente e proceduto individualmente alla compilazione. Nella pagina iniziale del questionario, l'insegnante ha indicato il suo contratto di lavoro se a tempo indeterminato o determinato e la formazione acquisita. Questi riferimenti sono necessari ai fini di stabilire se la loro esperienza di lavoro rispetto alla visione dell'inclusione si è caratterizzata di aspetti positivi, per lo più potenziati dalla conoscenza della normativa pertinente e degli aggiornamenti in seno alle attività lavorative della classe con gruppi di alunni eterogenei per genere, provenienza e cultura. Anche il grado di scuola in cui si insegna, ha costituito una nota di rilievo nel questionario, poiché pone gli insegnanti in una specifica scala di offerta formativa, passando da una proposta comune a tutti i bambini e a tutte le bambine dell'infanzia ad una maggiore personalizzazione degli interventi formativi nella scuola primaria, laddove cominciano a caratterizzarsi delle specificità maturative e delle diversità legate a disturbi specifici o a patologie.

Nella scuola secondaria di primo grado, il questionario è stato accolto con una certa diffidenza; probabilmente perché i docenti sono ancora legati alla dimensione cattedratica dell'insegnamento, alla trasmissione di contenuti precostituiti attraverso materie concepite come compartimenti stagni e ad una valutazione basata sulla quantità delle conoscenze, piuttosto che sulle specifiche capacità dello studente. I docenti delle scuole hanno avuto modo di lavorare sul questionario, potendo così restituire il loro lavoro nei tempi stabiliti. Durante l'acquisizione dei questionari sono state diverse le modalità di restituzione. Le scuole primarie in particolare sono state più precise, facendo recapitare i questionari suddivisi per classe e per ordine di scuola (infanzia e primaria). Anche nella scuola secondaria di primo grado, le modalità di compilazione e di restituzione sono state adeguate, tranne nel caso di una scuola che ha restituito un numero esiguo dei questionari consegnati. Si è ritenuto necessario chiedere al gruppo scolastico la possibilità di un nuovo incontro per superare le differenze e le resistenze. I docenti delle scuole superiori hanno proceduto alla compilazione del questionario in sede di Collegio, ponendo in essere una modalità attenta e minuziosa, tuttavia, hanno sollevato una serie di osservazioni, che riporto fedelmente: “troppi *indicatori* che hanno notevolmente ed inevitabilmente calato l'entusiasmo iniziale e l'attenzione”; “lo stress dei docenti, oggi, oberati dai troppi adempimenti che non favorisce l'interesse e la sensibilità verso chi conduce ricerche scientifiche”; “la compilazione del questionario costituisce una perdita di tempo”, di contro a chi invece ha sostenuto che “si tratta di occasioni per riflettere e mettersi in discussione”; “la mancanza di una formazione effettiva sulla pratica dell'inclusione nelle scuole superiori”.

## 5.2 Obiettivo

Si elencano gli obiettivi della ricerca:

- Rilevare come la scuola imposti il problema dell'accoglienza in senso ampio e della messa in atto delle modalità più funzionali.
- Conoscere gli aspetti della funzione docente in riferimento alla tematica della ricerca.
- Somministrare il questionario con cinque indicatori di risposta (moltissimo, abbastanza, poco, pochissimo, ho bisogno di maggiori informazioni) per i docenti,

e suddiviso in tre dimensioni che connotano lo sviluppo della scuola, quali: politiche inclusive; pratiche inclusive; culture inclusive.

- Valutare dalla lettura dei dati emersi la percezione che i docenti delle diverse scuole destinatarie, hanno dell'azione inclusiva.
- Rilevare la percezione dei docenti rispetto alle buone pratiche inclusive.

### **5.3 Disegno dell'investigazione**

La ricerca ha avuto inizio nell'anno scolastico 2016, quando è stato prescelto il campione su cui rivolgere l'indagine. La scelta di diversi ordini di scuola permetteva una lettura più ampia della tematica, oggetto di studio tuttavia, si riteneva necessario che il questionario dell'*Index* fosse conosciuto in buona parte dai destinatari. Sono stati fissati i criteri per la distribuzione del questionario, previ incontri programmati con i Dirigenti scolastici e i docenti referenti del Gruppo di Lavoro inclusivo (GLI), interno alle scuole. Le scuole di riferimento sono contestualizzate in zone urbane centrali e periferiche della città di Mazara del Vallo, dove si concentra anche una rilevante fetta di popolazione scolastica maghrebina e di origine slava. L'analisi statistica dei dati acquisiti, è stata conclusa nel periodo gennaio/marzo 2017.

### **5.4 Ipotesi di lavoro**

L'ipotesi di lavoro rispetto alla scelta dello strumento *Index*, ha inteso superare i limiti di una valutazione oggettiva e preclusiva, potendo invece recuperare, tramite una riflessione più accurata da parte dei docenti, quegli alunni considerati impossibili o che presentano difficoltà conclamate di apprendimento. Il punto di partenza dell'indagine era costituito dalla consapevolezza che l'*Index* fosse un metodo per lo sviluppo inclusivo delle scuole, in quanto consente di attivare i processi complementari dell'insegnamento/apprendimento. Dalla qualità degli assunti didattici e delle scelte metodologiche alla resa dei risultati attesi, è questo il percorso mirato nelle scuole per garantire il successo scolastico. La finalità, pertanto, è stata quella di dare all'inclusione una connotazione di azione di promozione della persona e non certo di classificazione di bisogni specifici.



## 5.5 Campione

La ricerca ha coinvolto 324 docenti dei diversi ordini di scuola, di cui 243 insegnanti curricolari e 81 insegnanti di sostegno. Nello specifico, n. 90 docenti sono della scuola dell'infanzia (27,8%); n.110 docenti della scuola primaria (34,0%); n.43 docenti della scuola secondaria di primo grado (13,3%); n.81 docenti della scuola secondaria di secondo grado (25,0%). Il campione rispetto al sesso, è composto da n.40 maschi (12,3%) e n.284 femmine (87,7%).

## 5.6 Strumenti

Gli strumenti di lavoro sono stati costituiti dal Questionario tratto dal quadro progettuale del *Nuovo Index per l'inclusione*, somministrato ai docenti delle scuole in modalità cartacea. Il Questionario dell'*Index* è stato rivolto ai docenti, invitati a riflettere sugli aspetti organizzativi e didattici all'interno della loro scuola: rivedere ciò che accade rispetto alle scelte formative e come migliorarle. Il fine è stato quello di permettere al personale scolastico un dialogo continuo per approfondire le azioni che ineriscono alla tematica dell'inclusione. La scala di valori scaturita a seguito indagine, con la somministrazione del questionario, ha costituito, in linea di massima, la connotazione della funzione docente più diffusa rispetto al lavoro nelle classi.

## 5.7 Procedimento

Dopo essere stati numerati in modo progressivo tutti i fogli compilati, sono stati codificati i dati ed elaborati mediante il *software* SPSS 20.0. Con i dati a disposizione è stata costituita la matrice, associando parole e codici numerici in colonne e righe, organizzando le informazioni riguardanti le variabili indipendenti (socio-anagrafiche) e dipendenti (*indicatori* del questionario). Al fine di descrivere il campione arruolato, sono state utilizzate delle statistiche descrittive che hanno permesso, attraverso tabelle e grafici a torta, di riportare la distribuzione delle frequenze percentuali delle variabili socio-anagrafiche indagate (es. sesso, città d'appartenenza) e medie e deviazioni standard (es. età e punteggi ottenuti dai questionari). Sono state analizzate le

correlazioni tra le variabili socio-anagrafiche indagate e le risposte ottenute dai questionari, attraverso:

- il T-Test per Campioni Indipendenti, utilizzato per confrontare le medie relative a due gruppi di casi. Nello specifico, sono state correlate le variabili dicotomiche (Ruolo e Genere) con le medie dei punteggi ottenuti per le tre dimensioni rilevate dal questionario (*Creare culture inclusive*, *Creare politiche inclusive* e *Sviluppare pratiche inclusive*), per rilevare se la differenza tra le medie del campione fosse statisticamente significativa.
- l'Anova, metodo di analisi di varianza che permette di correlare due o più gruppi di dati confrontando la variabilità interna a questi gruppi con la variabilità tra i gruppi. Le variabili socio-anagrafiche con più di due possibilità di risposta (grado, contratto, master, dimora) sono state correlate con le medie dei punteggi ottenuti per le tre dimensioni rilevate dal questionario.
- Test del Chi Quadrato di Pearson, non parametrico, applicato in presenza di variabili nominali. Al fine di verificare e confermare le significatività rilevate con l'ANOVA, è stata utilizzata la Tavola di contingenza per correlare le risposte su scala Likert di alcune domande del questionario con le variabili socio-anagrafiche che hanno dato significatività.

Una volta acquisiti i dati del questionario e caricati, è stato avviato il lavoro vero e proprio di analisi statistica. La fase di raccolta dei dati ha avuto luogo nel periodo compreso tra ottobre/gennaio 2017, mentre il lavoro con il programma *SPSS*, ha interessato il periodo febbraio/marzo.

Sono state correlate le variabili socio-anagrafiche con le tre dimensioni del Questionario, creando un'ulteriore variabile "Fascia età" per semplificare la lettura di alcune analisi.

## **CAPITOLO 6: Risultati**

## 6.1 Risultati

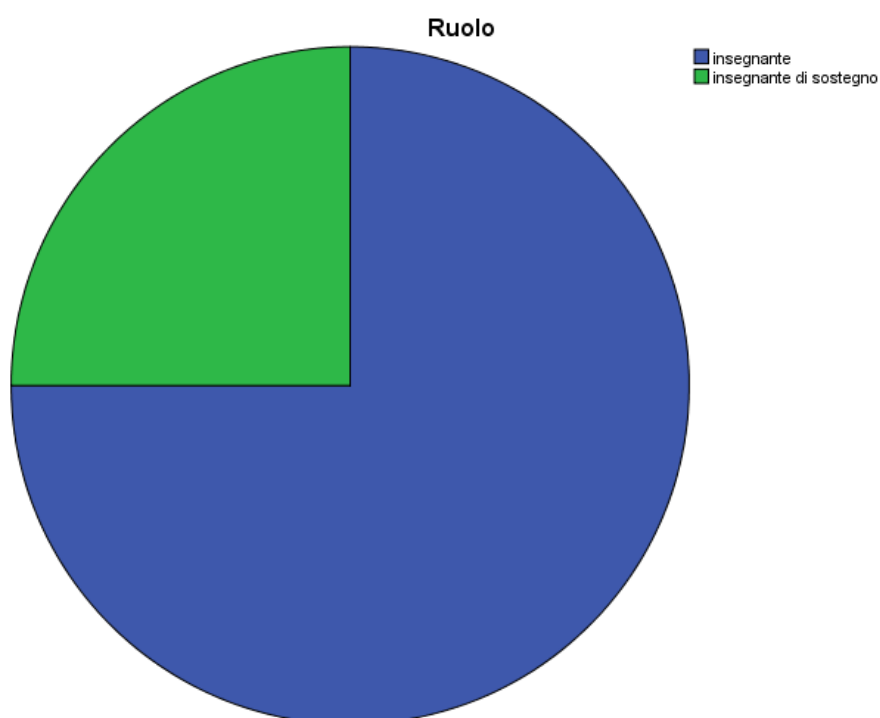
### SCHEDA SOCIO-ANAGRAFICA – statistiche descrittive

Si illustrano di seguito le frequenze del campione desunte dall'analisi delle schede socio-anagrafiche dei questionari compilati.

Tab.1 – frequenza “ruolo”

|        |                        | Ruolo     |             |                    |                      |
|--------|------------------------|-----------|-------------|--------------------|----------------------|
|        |                        | Frequenza | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulata |
| Validi | Insegnanti curricolari | 243       | 75,0        | 75,0               | 75,0                 |
|        | Insegnanti di sostegno | 81        | 25,0        | 25,0               | 100,0                |
|        | Totale                 | 324       | 100,0       | 100,0              |                      |

Fig. 1 – grafico frequenza “ruolo”

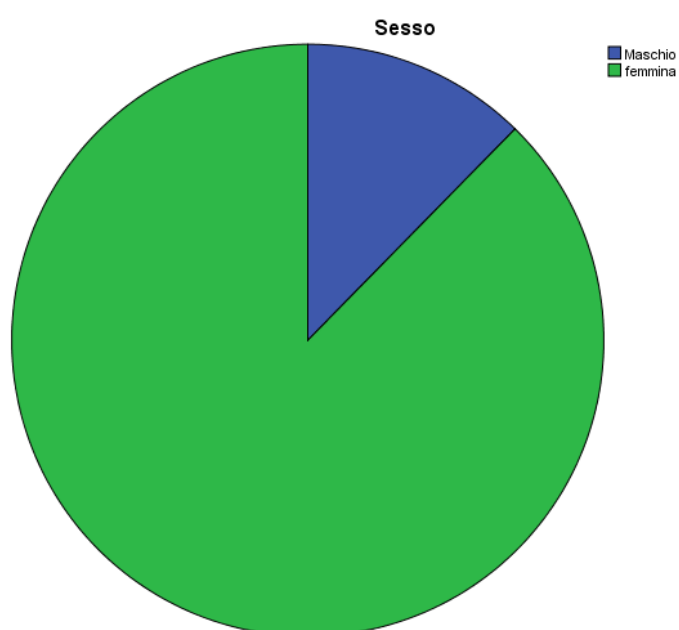


Il campione dei docenti è composto da 324 soggetti, 243 insegnanti curricolari (75,0%) e 81 insegnanti di sostegno (25,0%).

Tab.2 – frequenza “sesso”

|        |         | Sesso     |             |                    |                      |
|--------|---------|-----------|-------------|--------------------|----------------------|
|        |         | Frequenza | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulata |
| Validi | Maschio | 40        | 12,3        | 12,3               | 12,3                 |
|        | femmina | 284       | 87,7        | 87,7               | 100,0                |
|        | Totale  | 324       | 100,0       | 100,0              |                      |

Fig. 2 – grafico frequenza “sesso”



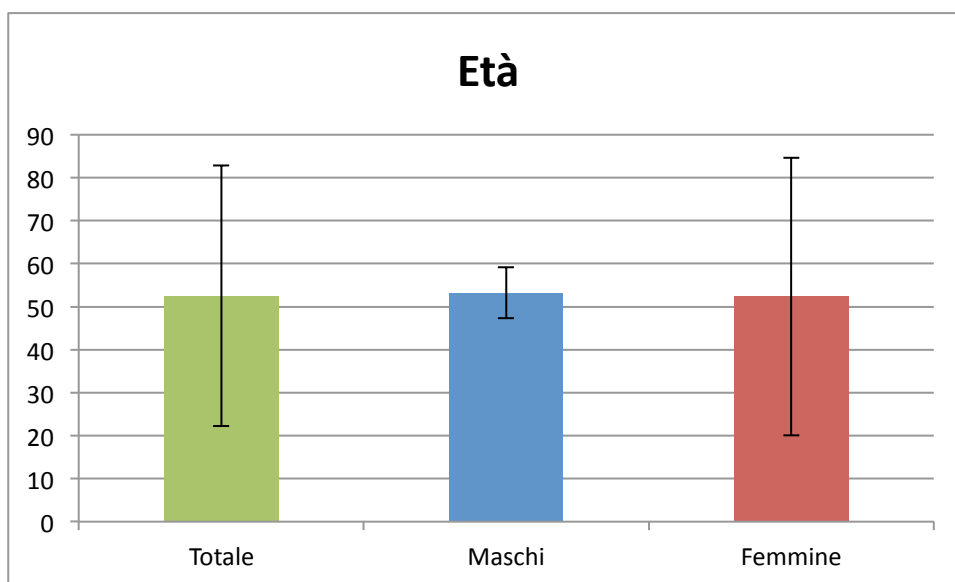
Il campione di insegnanti è composto da 40 maschi (12,3%) e 284 femmine (87,7%).

Tab.3 – medie e deviazioni standard età e suddivisione per sesso

| Età     |       |                 |     |
|---------|-------|-----------------|-----|
|         | Media | Deviazione std. | N   |
| Totale  | 52,49 | 30,318          | 324 |
| Maschi  | 53,25 | 5,917           |     |
| Femmine | 52,38 | 32,3            |     |

Fig. 3 – grafico medie e deviazioni standard età e suddivisione per sesso

II



campione di insegnanti ha una media d'età di 52,5 anni, non si evidenzia una differenza statisticamente significativa rispetto all'età fra insegnanti in base al sesso.

Tab. 4 – frequenza “grado di scuola in cui si presta servizio”

| Grado di scuola in cui si presta servizio |                              |           |             |                    |                      |
|---|------------------------------|-----------|-------------|--------------------|----------------------|
|   |                              | Frequenza | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulata |
| Validi                                    | Infanzia                     | 90        | 27,8        | 27,8               | 27,8                 |
|   | Primaria                     | 110       | 34,0        | 34,0               | 61,7                 |
|   | Scuola secondaria di 1 grado | 43        | 13,3        | 13,3               | 75,0                 |
|   | Scuola secondaria di 2 grado | 81        | 25,0        | 25,0               | 100,0                |
|   | Totale                       | 324       | 100,0       | 100,0              |                      |

Fig. 4 – grafico frequenza “grado di scuola in cui si presta servizio”

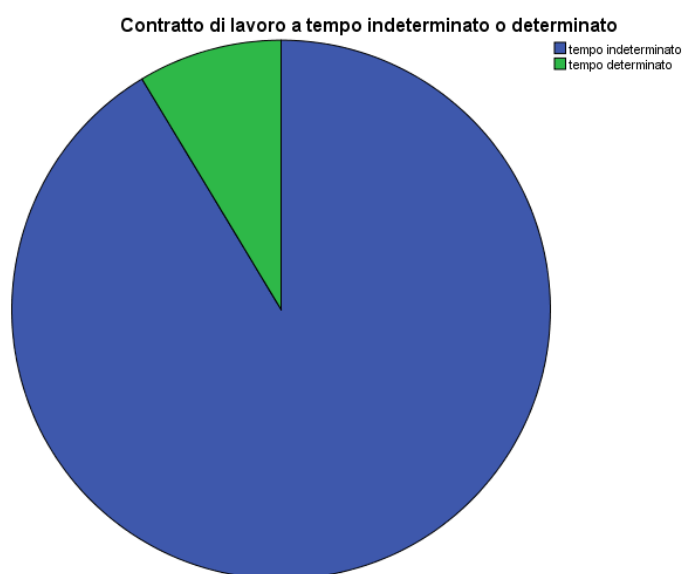


Gli insegnanti esercitano la loro attività lavorativa in scuole diverse, 90 alla scuola dell'infanzia (27,8%), 110 alla scuola primaria (34,0%), 43 alla secondaria di primo grado (13,3%), 81 alla scuola secondaria di secondo grado (25,0%).

Tab. 5 – frequenza “contratto di lavoro a tempo indeerminato e determinato”

| Contratto di lavoro a tempo indeterminato o determinato |                     |           |             |                    |                      |
|---|---------------------|-----------|-------------|--------------------|----------------------|
|   |                     | Frequenza | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulata |
| Validi  | tempo indeterminato | 296       | 91,4        | 91,4               | 91,4                 |
|   | tempo determinato   | 28        | 8,6         | 8,6                | 100,0                |
|   | Totale              | 324       | 100,0       | 100,0              |                      |

Fig. 5 – grafico frequenza “contratto di lavoro a tempo indeerminato e determinato”



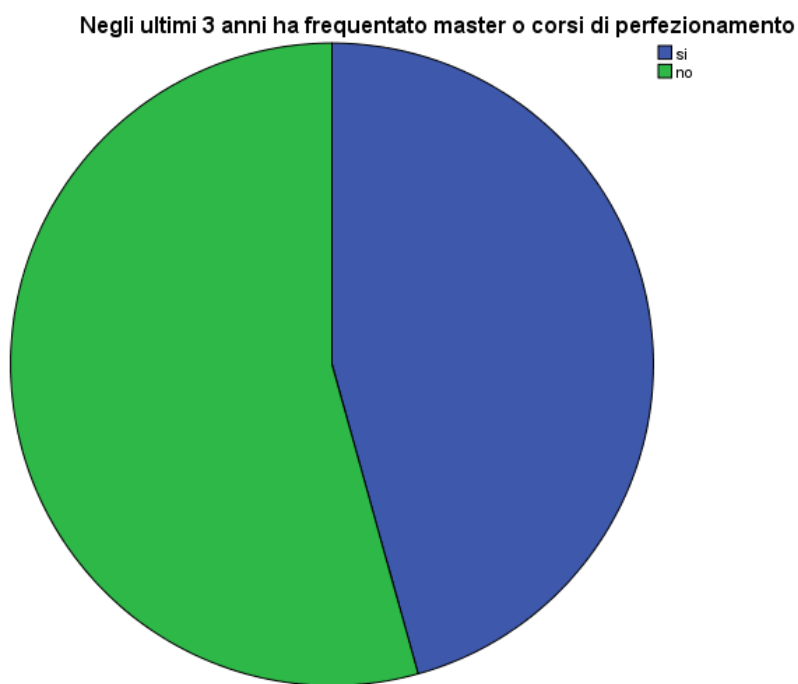
Rispetto alla personale situazione lavorativa, la maggior parte degli insegnanti ha un contratto di lavoro a tempo indeterminato (91,4%), mentre solo 28 soggetti hanno un contratto a tempo determinato (8,6%).



Tab.6 – frequenza “Negli ultimi 3 anni ha frequentato master o corsi di perfezionamento”

| Negli ultimi 3 anni ha frequentato master o corsi di perfezionamento |        |           |             |                    |                      |
|--|--------|-----------|-------------|--------------------|----------------------|
|  |        | Frequenza | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulata |
| Validi   | si     | 148       | 45,7        | 45,7               | 45,7                 |
|  | no     | 176       | 54,3        | 54,3               | 100,0                |
|  | Totale | 324       | 100,0       | 100,0              |                      |

Fig. 6 – grafico frequenza “Negli ultimi 3 anni ha frequentato master o corsi di perfezionamento”

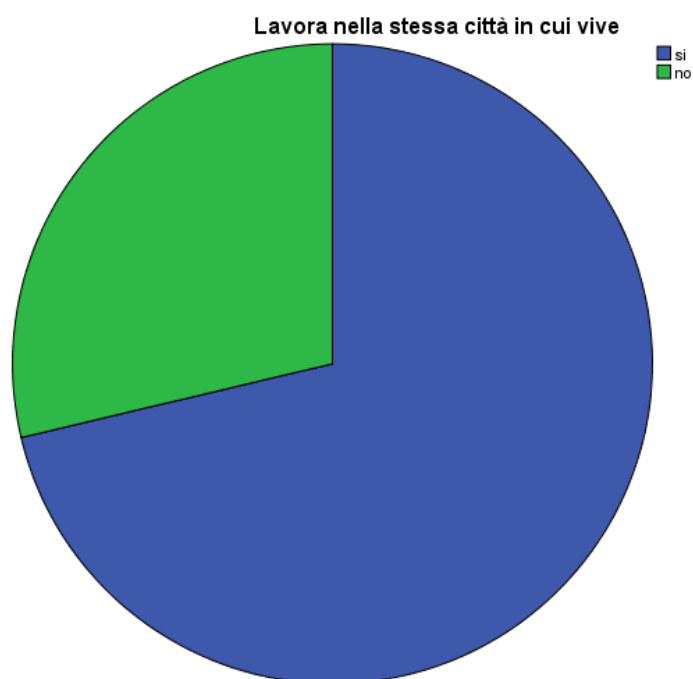


Riguardo all’aver frequentato master o corsi di perfezionamento, 148 soggetti riferiscono di aver frequentato dei corsi (45,7%), mentre 176 soggetti riferiscono di non averli frequentati (54,3%).

Tab. 7 – frequenza “Lavora nella stessa città in cui vive”

| Lavora nella stessa città in cui vive |        |           |             |                    |                      |
|---------------------------------------|--------|-----------|-------------|--------------------|----------------------|
|                                       |        | Frequenza | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulata |
| Validi                                | si     | 231       | 71,3        | 71,3               | 71,3                 |
|                                       | no     | 93        | 28,7        | 28,7               | 100,0                |
|                                       | Totale | 324       | 100,0       | 100,0              |                      |

Fig. 7 – grafico frequenza “Lavora nella stessa città in cui vive”



Per ciò che riguarda la distanza dal lavoro, 231 insegnanti del campione (71,3%) riferiscono di vivere nella stessa città in cui lavoro, mentre 93 insegnanti (28,7%) vivono in una città diversa dal luogo di lavoro.

## QUESTIONARIO – Index for Inclusion

Il questionario *Index for Inclusion* si compone di una scheda costituita da 70 indicatori e permette l'analisi di tre dimensioni principali, ognuna composta da 2 sezioni.

- Dimensione A, **“Creare culture inclusive”** si compone di:

A1, *Costruire comunità*, costituita da 11 indicatori (range 11-55).

A2, *Affermare valori inclusivi*, costituita da 10 indicatori (range 10-50)

- Dimensione B, **“Creare politiche inclusive”** si compone di:

B1, *Sviluppare la scuola per tutti*, costituita da 13 indicatori (range 13-65)

B2, *Organizzare il sostegno alla diversità*, costituita da 9 indicatori (range 9-45).

- Dimensione C, **“Sviluppare pratiche inclusive”** si compone di:

C1, *Costruire curricula per tutti*, costituita da 13 indicatori (range 13-65).

C2, *Coordinare l'apprendimento*, costituita da 14 indicatori (range 14-70).

I punteggi sono stati ricavati attribuendo un punteggio alle diverse risposte:

1, Moltissimo; 2, Abbastanza; 3, Poco; 4, Pochissimo; 5, Ho bisogno di maggiori informazioni;

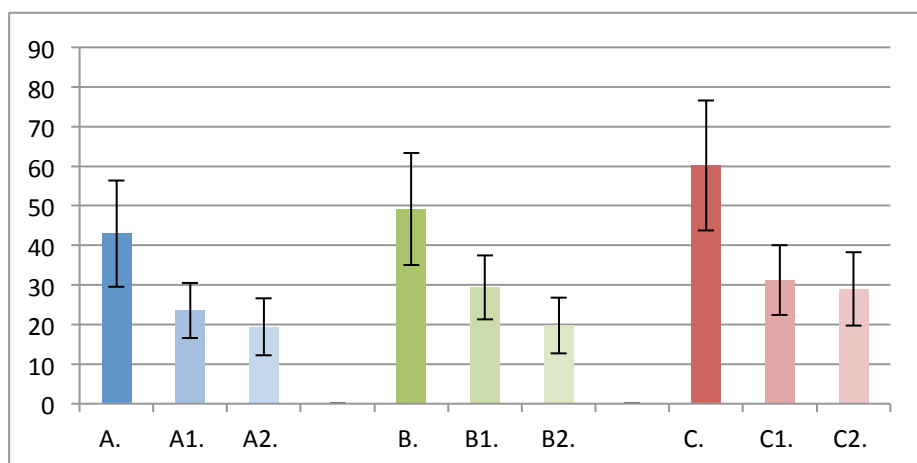
A punteggi più alti corrisponde una minore capacità di creare culture e politiche inclusive e di sviluppare pratiche inclusive.

Tab. 1 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario suddivisi per dimensioni e sezioni

Fig. 1 –

|                                    | Media | Deviazione std. | N   |
|------------------------------------|-------|-----------------|-----|
| A. CREARE CULTURE INCLUSIVE        | 42,97 | 13,467          | 324 |
| A1. Costruire comunità             | 23,55 | 7,026           |     |
| A2. Affermare valori inclusivi     | 19,43 | 7,257           |     |
|                                    | Media | Deviazione std. |     |
| B. CREARE POLITICHE INCLUSIVE      | 49,15 | 14,131          |     |
| B1. Sviluppare la scuola per tutti | 29,41 | 8,102           |     |
| B2. Organizzare il sostegno        | 19,74 | 7,083           |     |
|                                    | Media | Deviazione std. |     |
| C. SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE   | 60,21 | 16,472          |     |
| C1. Costruire curricula per tutti  | 31,22 | 8,842           |     |
| C2. Coordinare l'apprendimento     | 28,99 | 9,256           |     |

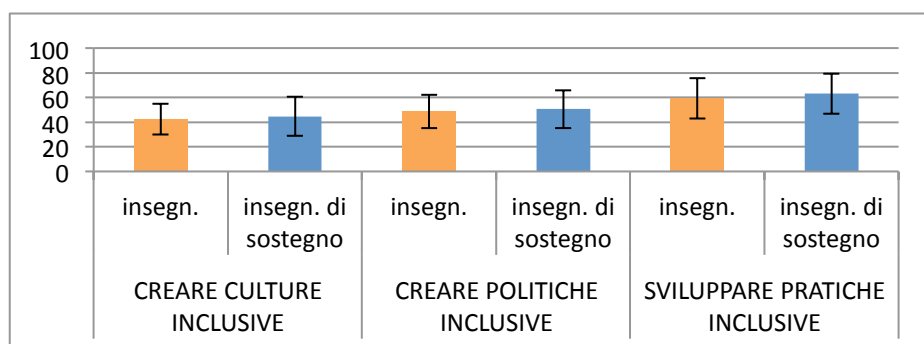
grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario suddivisi per dimensioni e sezioni



Tab. 2 - medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al ruolo

|                           | Ruolo                  | N   | Media   | Deviazione std. | Errore std. Media |
|---------------------------|------------------------|-----|---------|-----------------|-------------------|
| CREARE CULTURE INCL.      | insegnante             | 243 | 42,4115 | 12,57027        | ,80638            |
|                           | insegnante di sostegno | 81  | 44,6667 | 15,82245        | 1,75805           |
| CREARE POLITICHE INCL.    | insegnante             | 243 | 48,6872 | 13,70411        | ,87912            |
|                           | insegnante di sostegno | 81  | 50,5309 | 15,35015        | 1,70557           |
| SVILUPPARE PRATICHE INCL. | insegnante             | 243 | 59,2222 | 16,42916        | 1,05393           |
|                           | insegnante di sostegno | 81  | 63,1728 | 16,34303        | 1,81589           |

Fig. 2 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al ruolo

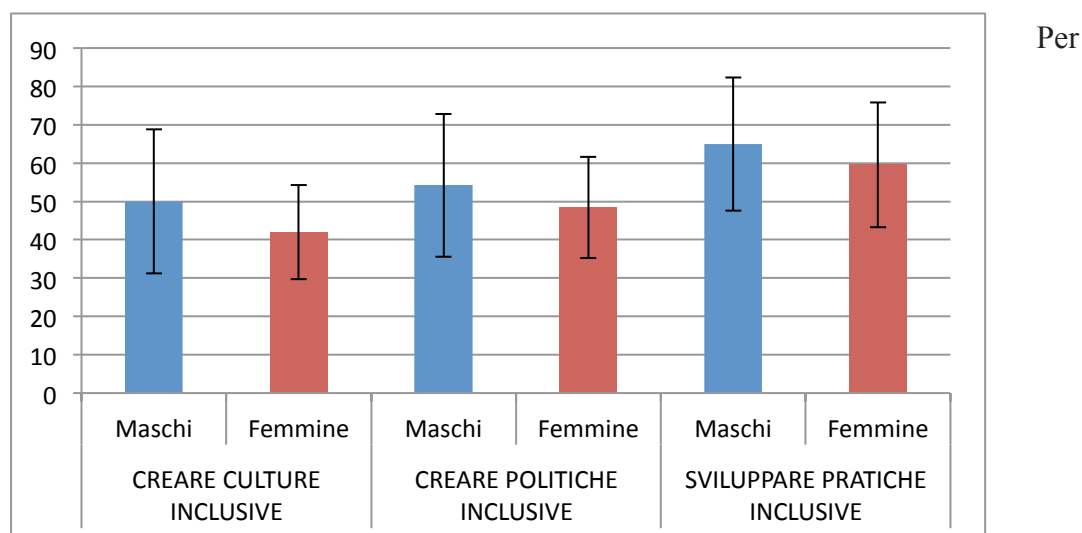


Non risultano relazioni statisticamente significative tra i risultati ottenuti dai questionari ed il ruolo degli insegnanti.

Tab. 3 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al genere

|                                     | <b>Sesso</b> | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>Deviazione<br/>std.</b> | <b>Errore std.<br/>Media</b> |
|-------------------------------------|--------------|----------|--------------|----------------------------|------------------------------|
| CREARE<br>CULTURE<br>INCLUSIVE      | Maschio      | 40       | 49,9750      | 18,75960                   | 2,96615                      |
|                                     | femmina      | 284      | 41,9894      | 12,27122                   | ,72816                       |
| CREARE<br>POLITICHE<br>INCLUSIVE    | Maschio      | 40       | 54,2000      | 18,62202                   | 2,94440                      |
|                                     | femmina      | 284      | 48,4366      | 13,26755                   | ,78728                       |
| SVILUPPARE<br>PRATICHE<br>INCLUSIVE | Maschio      | 40       | 64,9500      | 17,34558                   | 2,74258                      |
|                                     | femmina      | 284      | 59,5423      | 16,26595                   | ,96521                       |

Fig. 3 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al genere



verificare la presenza di differenze statisticamente significative nelle medie dei punteggi ottenuti al questionario in base al sesso degli insegnanti è stato utilizzato il test-T (Tab. 3.1)

Tab. 3.1 – Test-t per campioni indipendenti rispetto al genere

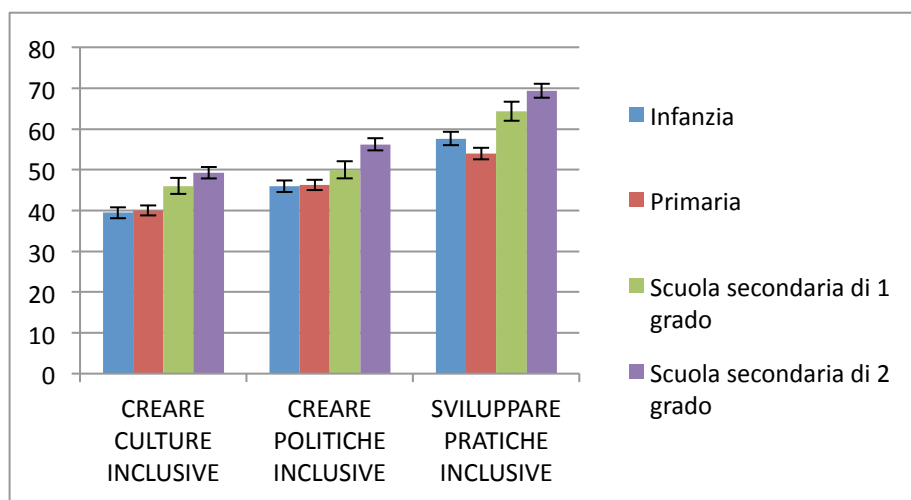
| Cc                            |                              |  |      |                                   |        |                |                      |                            |   |           |
|-------------------------------|------------------------------|--|------|-----------------------------------|--------|----------------|----------------------|----------------------------|---|-----------|
|                               |                              | Test di Levene di uguaglianza delle varianze |      | Test t di uguaglianza delle medie |        |                |                      |                            |   |           |
|                               |                              | F  | Sig. | t                                 | df     | Sig. (2-cod e) | Differenza fra medie | Differenza errore standard | Intervallo di confidenza per la differenza al 95% |           |
|                               |                              |  |      |                                   |        |                |                      |                            | Inferiore   | Superiore |
| CREARE CULTURE INCLUSIVE      | Assumere varianze uguali     | 17,176                                       | ,000 | 3,575                             | 322    | ,000           | 7,98556              | 2,23390                    | 3,59068   | 12,38044  |
|                               | Non assumere varianze uguali |  |      | 2,615                             | 43,820 | ,012           | 7,98556              | 3,05422                    | 1,82947   | 14,14166  |
| CREARE POLITICHE INCLUSIVE    | Assumere varianze uguali     | 6,710  | ,010 | 2,433                             | 322    | ,016           | 5,76338              | 2,36862                    | 1,10346   | 10,42330  |
|                               | Non assumere varianze uguali |  |      | 1,891                             | 44,744 | ,065           | 5,76338              | 3,04784                    | -,37624   | 11,90300  |
| SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE | Assumere varianze uguali     | ,254   | ,615 | 1,952                             | 322    | ,052           | 5,40775              | 2,76975                    | -,04134   | 10,85684  |
|                               | Non assumere varianze uguali |  |      | 1,860                             | 49,155 | ,069           | 5,40775              | 2,90747                    | -,43456   | 11,25005  |

Applicando il test-T si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alle dimensioni “Creare culture inclusive” e “Creare politiche inclusive” ( $p < 0.05$ ). Gli insegnanti maschi hanno in media punteggi più alti in entrambe le dimensioni, hanno quindi una ridotta propensione a creare culture e politiche inclusive rispetto alle insegnanti donne.

Tab. 4 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al grado di scuola di appartenenza

| ANOVA univariata              |              |                    |     |                    |        |      |
|-------------------------------|--------------|--------------------|-----|--------------------|--------|------|
|                               |              | Somma dei quadrati | df  | Media dei quadrati | F      | Sig. |
| CREARE CULTURE INCLUSIVE      | Fra gruppi   | 5694,696           | 3   | 1898,232           | 11,487 | ,000 |
|                               | Entro gruppi | 52881,106          | 320 | 165,253            |        |      |
|                               | Totale       | 58575,802          | 323 |                    |        |      |
| CREARE POLITICHE INCLUSIVE    | Fra gruppi   | 5951,862           | 3   | 1983,954           | 10,843 | ,000 |
|                               | Entro gruppi | 58553,027          | 320 | 182,978            |        |      |
|                               | Totale       | 64504,889          | 323 |                    |        |      |
| SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE | Fra gruppi   | 12411,949          | 3   | 4137,316           | 17,600 | ,000 |
|                               | Entro gruppi | 75223,780          | 320 | 235,074            |        |      |
|                               | Totale       | 87635,728          | 323 |                    |        |      |

Fig. 4 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al grado di scuola di appartenenza



Applicando l'ANOVA si evidenzia una differenza statisticamente significativa rispetto al grado di scuola per ciò che riguarda le dimensioni indagate dal questionario. Gli insegnanti di scuola secondaria, sia di primo che di secondo grado, hanno in media punteggi più alti in tutte le dimensioni analizzate dal questionario, hanno quindi una ridotta propensione a creare culture e politiche inclusive ed a sviluppare pratiche inclusive rispetto agli insegnanti di scuola d'infanzia e primaria ( $p < 0.05$ ).

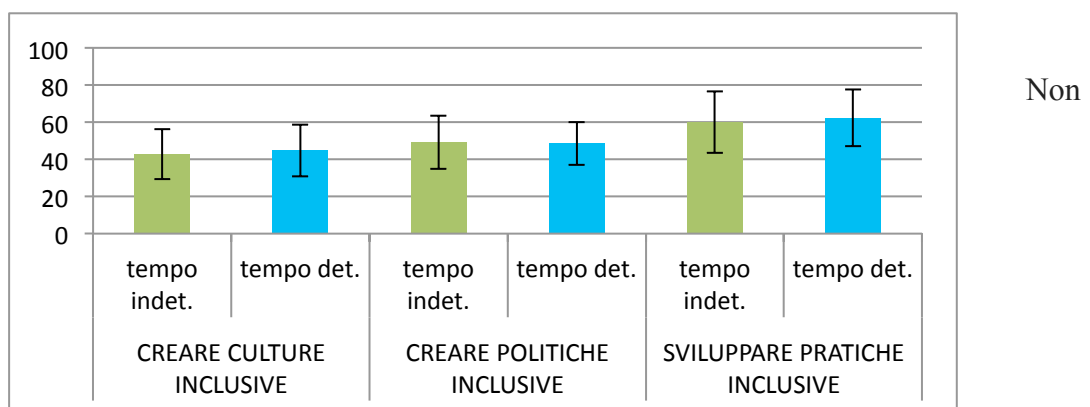


Tab. 5 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al contratto di lavoro

Fig. 5 –

| Statistiche di gruppo         |   |     |         |                 |                   |
|-------------------------------|---|-----|---------|-----------------|-------------------|
|                               | Contratto di lavoro a tempo indeterminato o determinato | N   | Media   | Deviazione std. | Errore std. Media |
| CREARE CULTURE INCLUSIVE      | tempo indeterminato                                     | 296 | 42,8007 | 13,42970        | ,78059            |
|                               | tempo determinato                                       | 28  | 44,8214 | 13,96571        | 2,63927           |
| CREARE POLITICHE INCLUSIVE    | tempo indeterminato                                     | 296 | 49,2027 | 14,36873        | ,83517            |
|                               | tempo determinato                                       | 28  | 48,5714 | 11,52912        | 2,17880           |
| SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE | tempo indeterminato                                     | 296 | 60,0068 | 16,59344        | ,96447            |
|                               | tempo determinato                                       | 28  | 62,3571 | 15,23693        | 2,87951           |

grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base al contratto di lavoro



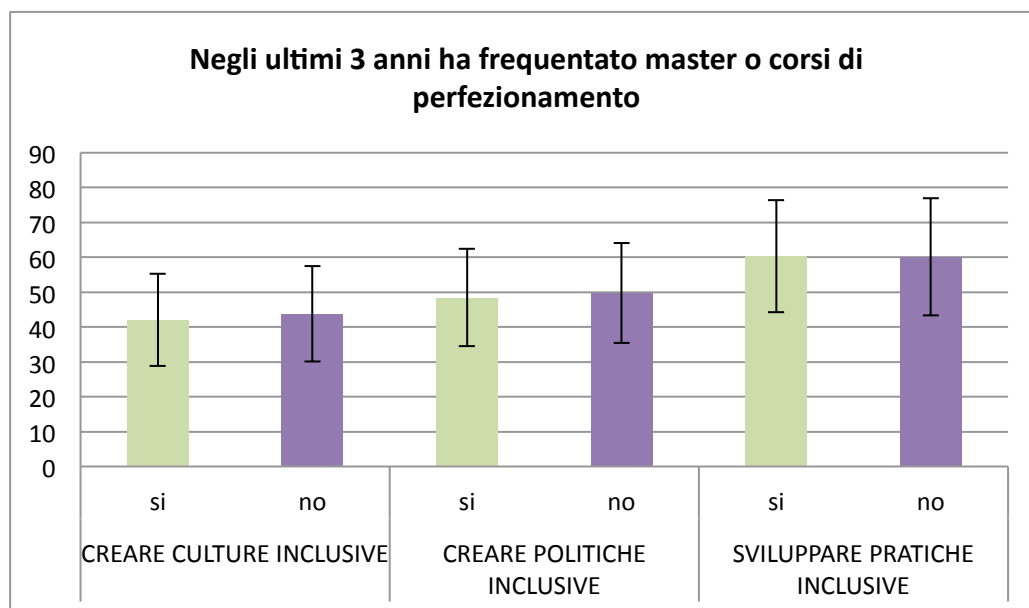
risultano relazioni statisticamente significative tra i risultati ottenuti dai questionari e la tipologia contrattuale degli insegnanti.

Tab. 6 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base all'aver

| Statistiche di gruppo               |   |     |         |                    |                      |
|-------------------------------------|---|-----|---------|--------------------|----------------------|
|                                     | Negli ultimi 3 anni<br>ha frequentato<br>master o corsi di<br>perfezionamento | N   | Media   | Deviazione<br>std. | Errore std.<br>Media |
| CREARE<br>CULTURE<br>INCLUSIVE      | si  | 148 | 42,0676 | 13,21855           | 1,08656              |
|                                     | no  | 176 | 43,7386 | 13,66246           | 1,02985              |
| CREARE<br>POLITICHE<br>INCLUSIVE    | si  | 148 | 48,4527 | 13,92953           | 1,14500              |
|                                     | no  | 176 | 49,7330 | 14,31292           | 1,07888              |
| SVILUPPARE<br>PRATICHE<br>INCLUSIVE | si  | 148 | 60,3108 | 16,12741           | 1,32566              |
|                                     | no  | 176 | 60,1250 | 16,80123           | 1,26644              |

frequentato master o corsi di perfezionamento negli ultimi tre anni

Fig. 6 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base all'aver frequentato master o corsi di perfezionamento negli ultimi tre anni

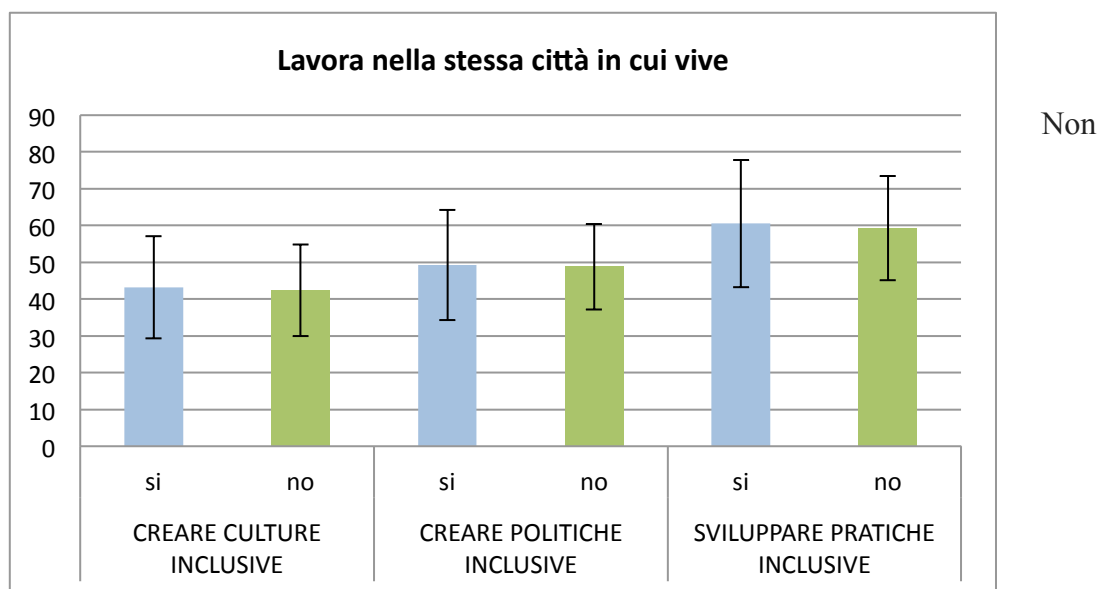


Non risultano relazioni statisticamente significative tra i risultati ottenuti dai questionari e l'aver frequentato master o corsi di perfezionamento.

Tab. 7 – medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base alla distanza della dimora dal luogo di lavoro

| Statistiche di gruppo         |                                       |     |         |                 |                   |
|-------------------------------|---------------------------------------|-----|---------|-----------------|-------------------|
|                               | Lavora nella stessa città in cui vive | N   | Media   | Deviazione std. | Errore std. Media |
| CREARE CULTURE INCLUSIVE      | si                                    | 231 | 43,1991 | 13,86720        | ,91239            |
|                               | no                                    | 93  | 42,4194 | 12,47025        | 1,29310           |
| CREARE POLITICHE INCLUSIVE    | si                                    | 231 | 49,2857 | 15,04214        | ,98970            |
|                               | no                                    | 93  | 48,8065 | 11,63228        | 1,20621           |
| SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE | si                                    | 231 | 60,5671 | 17,32361        | 1,13981           |
|                               | no                                    | 93  | 59,3226 | 14,18370        | 1,47078           |

Fig. 7 – grafico medie e deviazioni standard punteggi ottenuti al questionario in base alla distanza della dimora dal luogo di lavoro



risultano relazioni statisticamente significative tra i risultati ottenuti dai questionari ed il lavorare nella stessa città in cui si vive.

**TAVOLE DI CONTINGENZA - Indicatori by sesso e grado in cui presta servizio  
(Chi quadrato di Pearson)**

*Dimensione A*

*Sezione A.1 - Indicatore 2*

**Il personale coopera. \* Sesso**

|                       |                                     | Sesso   |         | Totale |
|-----------------------|-------------------------------------|---------|---------|--------|
|                       |                                     | Maschio | femmina |        |
| Il personale coopera. | Moltissimo                          | 6       | 68      | 74     |
|                       | Abbastanza                          | 18      | 164     | 182    |
|                       | Poco                                | 13      | 38      | 51     |
|                       | Pochissimo                          | 3       | 7       | 10     |
|                       | ho bisogno di maggiori informazioni | 0       | 7       | 7      |
| Totale                |                                     | 40      | 284     | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | Df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 14,251 <sup>a</sup> | 4  | ,007                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 12,979              | 4  | ,011                |
| Associazione lineare-lineare | 4,714               | 1  | ,030                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 2 celle (20,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,86.

All'indicatore riguardante il livello di cooperazione del personale a scuola (indicatore 2, sez.A1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere “poco” (32,5%) rispetto al livello di cooperazione del personale.

**Il personale coopera. \* Grado di scuola in cui si presta servizio**

|                          |   | Grado di scuola in cui si presta servizio |          |                                    |                                    | Totale |
|--------------------------|---|---|----------|------------------------------------|------------------------------------|--------|
|                          |   | Infanzia                                  | Primaria | Scuola<br>secondaria<br>di 1 grado | Scuola<br>secondaria<br>di 2 grado |        |
| Il personale<br>coopera. | moltissimo                                | 25  | 27       | 7                                  | 15                                 | 74     |
|                          | abbastanza                                | 51  | 67       | 24                                 | 40                                 | 182    |
|                          | poco                                      | 12  | 11       | 11                                 | 17                                 | 51     |
|                          | pochissimo                                | 0   | 2        | 1                                  | 7                                  | 10     |
|                          | ho bisogno di<br>maggiori<br>informazioni | 2   | 3        | 0                                  | 2                                  | 7      |
|                          | Totale                                    | 90  | 110      | 43                                 | 81                                 | 324    |

**Chi-quadrato**

|                                  | Valore              | df | Sig. asint. (2<br>vie) |
|----------------------------------|---------------------|----|------------------------|
| Chi-quadrato di<br>Pearson       | 23,041 <sup>a</sup> | 12 | ,027                   |
| Rapporto di<br>verosimiglianza   | 24,047              | 12 | ,020                   |
| Associazione lineare-<br>lineare | 8,758               | 1  | ,003                   |
| N. di casi validi                | 324                 |    |                        |

a. 8 celle (40,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,93.

All'indicatore riguardante il livello di cooperazione del personale a scuola (indicatore 2, sez.A1), emerge una differenza statisticamente tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado emerge un minore livello di cooperazione (70% dei "pochissimo"), mentre i docenti della scuola dell'infanzia (56,7%) o primaria (60,9%) ritengono che la collaborazione sia "abbastanza".

*Sezione A.2 - Indicatore 4*

**L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti \* Sesso**

|   |                                     | Sesso   |         | Totale |
|---|-------------------------------------|---------|---------|--------|
|   |                                     | Maschio | femmina |        |
| L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti | moltissimo                          | 7       | 93      | 100    |
|   | abbastanza                          | 17      | 151     | 168    |
|   | poco                                | 11      | 32      | 43     |
|   | pochissimo                          | 1       | 4       | 5      |
|   | ho bisogno di maggiori informazioni | 4       | 4       | 8      |
| Totale  |                                     | 40      | 284     | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 21,124 <sup>a</sup> | 4  | ,000                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 16,365              | 4  | ,003                |
| Associazione lineare-lineare | 17,144              | 1  | ,000                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 3 celle (30,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,62.

All'indicatore riguardante la definizione di inclusione come modo per accrescere la partecipazione di tutti (indicatore 4, sez.A2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "poco" (27,5%) o "ho bisogno di maggiori informazioni" (10,0%).

**L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti \***

**Grado di scuola in cui si presta servizio**

|   |                                     | Grado di scuola in cui si presta servizio |          |                                    |                                    | Totale |
|---|-------------------------------------|---|----------|------------------------------------|------------------------------------|--------|
|   |                                     | Infanzia                                  | Primaria | Scuola<br>secondaria<br>di 1 grado | Scuola<br>secondaria<br>di 2 grado |        |
| L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti | moltissimo                          | 30  | 45       | 5                                  | 20                                 | 100    |
|   | abbastanza                          | 50  | 56       | 22                                 | 40                                 | 168    |
|   | poco                                | 9   | 8        | 15                                 | 11                                 | 43     |
|   | pochissimo                          | 1   | 1        | 1                                  | 2                                  | 5      |
|   | ho bisogno di maggiori informazioni | 0   | 0        | 0                                  | 8                                  | 8      |
|   | Totale                              | 90  | 110      | 43                                 | 81                                 | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 54,149 <sup>a</sup> | 12 | ,000                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 49,585              | 12 | ,000                |
| Associazione lineare-lineare | 19,802              | 1  | ,000                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 8 celle (40,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,66.

All'indicatore riguardante la definizione di inclusione come modo per accrescere la partecipazione di tutti (indicatore 4, sez.A2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado emerge una maggiore tendenza a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (100% delle risposte), mentre i docenti della scuola secondaria di primo grado tendono a rispondere "poco" (34,9%). Gli insegnanti di scuola primaria hanno una maggiore tendenza a rispondere "moltissimo" (40,9%) riguardo al definire l'inclusione come modalità per accrescere la partecipazione di tutti.

## Dimensione B

### Sezione B.1 - Indicatore 4

#### Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate \* Sesso

|   |                                     | Sesso   |         | Totale |
|---|-------------------------------------|---------|---------|--------|
|   |                                     | Maschio | femmina |        |
| Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate | moltissimo                          | 1       | 27      | 28     |
|   | abbastanza                          | 24      | 170     | 194    |
|   | poco                                | 8       | 65      | 73     |
|   | pochissimo                          | 7       | 12      | 19     |
|   | ho bisogno di maggiori informazioni | 0       | 10      | 10     |
| Totale  |                                     | 40      | 284     | 324    |

#### Chi-quadrato

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 14,066 <sup>a</sup> | 4  | ,007                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 12,881              | 4  | ,012                |
| Associazione lineare-lineare | 2,011               | 1  | ,156                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 3 celle (30,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,23.

All'indicatore riguardante il livello di riconoscimento ed utilizzo delle competenze del personale (indicatore 4, sez.B1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Gli insegnanti di scuola primaria hanno una maggiore tendenza a rispondere "moltissimo" (14,6%), mentre i docenti della scuola secondaria di secondo grado tendono a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (70% delle risposte) o "poco" (32,1%). Il 74,4% degli insegnanti di scuola dell'infanzia rispondono "abbastanza" riguardo al riconoscimento delle competenze del personale.



**Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate \* Grado di scuola in cui si presta servizio**

|   |   | Grado di scuola in cui si presta servizio |          |                                    |                                    | Totale |
|---|---|---|----------|------------------------------------|------------------------------------|--------|
|   |   | Infanzia                                  | Primaria | Scuola<br>secondaria<br>di 1 grado | Scuola<br>secondaria<br>di 2 grado |        |
| Le competenze<br>del personale<br>sono conosciute e<br>adeguatamente<br>sfruttate | moltissimo                                | 6   | 16       | 3                                  | 3                                  | 28     |
|   | abbastanza                                | 67  | 62       | 27                                 | 38                                 | 194    |
|   | poco                                      | 15  | 22       | 10                                 | 26                                 | 73     |
|   | pochissimo                                | 2   | 8        | 2                                  | 7                                  | 19     |
|   | ho bisogno di<br>maggiori<br>informazioni | 0   | 2        | 1                                  | 7                                  | 10     |
|   | Totale                                    | 90  | 110      | 43                                 | 81                                 | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 33,118 <sup>a</sup> | 12 | ,001                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 33,433              | 12 | ,001                |
| Associazione lineare-lineare | 20,162              | 1  | ,000                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 7 celle (35,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,33.

All'indicatore riguardante il livello di riconoscimento ed utilizzo delle competenze del personale (indicatore 4, sez.B1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Gli insegnanti di scuola primaria hanno una maggiore tendenza a rispondere "moltissimo" (14,6%), mentre i docenti della scuola secondaria di secondo grado tendono a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (70% delle risposte) o "poco" (32,1%). Il 74,4% degli insegnanti di scuola dell'infanzia rispondono "abbastanza" riguardo al riconoscimento delle competenze del personale.

Sezione B.2 - Indicatore 3

**Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola \* Sesso**

|                      |                        | Sesso   |         | Totale |
|----------------------|------------------------|---------|---------|--------|
|                      |                        | Maschio | femmina |        |
| Il sostegno          | moltissimo             | 5       | 54      | 59     |
| all'apprendimento    | abbastanza             | 22      | 144     | 166    |
| dell'italiano come   | poco                   | 6       | 52      | 58     |
| seconda lingua è una | pochissimo             | 6       | 5       | 11     |
| risorsa per l'intera | ho bisogno di maggiori | 1       | 29      | 30     |
| scuola               | informazioni           |         |         |        |
| Totale               |                        | 40      | 284     | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 21,511 <sup>a</sup> | 4  | ,000                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 15,574              | 4  | ,004                |
| Associazione lineare-lineare | ,124                | 1  | ,725                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 2 celle (20,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,36.

All'indicatore riguardante il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua inteso come risorsa per l'intera scuola (indicatore 3, sez.B2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere “pochissimo” (15,0%).

**Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola \* Grado di scuola in cui si presta servizio**

|  |   | Grado di scuola in cui si presta servizio |          |                                    |                                    | Totale |
|--|---|---|----------|------------------------------------|------------------------------------|--------|
|  |   | Infanzia                                  | Primaria | Scuola<br>secondaria<br>di 1 grado | Scuola<br>secondaria<br>di 2 grado |        |
| Il sostegno<br>all'apprendimento<br>dell'italiano come<br>seconda lingua è<br>una risorsa per<br>l'intera scuola | moltissimo                                | 25  | 20       | 4                                  | 10                                 | 59     |
|  | abbastanza                                | 38  | 66       | 27                                 | 35                                 | 166    |
|  | poco                                      | 15  | 17       | 8                                  | 18                                 | 58     |
|  | pochissimo                                | 0   | 1        | 3                                  | 7                                  | 11     |
|  | ho bisogno di<br>maggiori<br>informazioni | 12  | 6        | 1                                  | 11                                 | 30     |
|  | Totale                                    | 90  | 110      | 43                                 | 81                                 | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 34,894 <sup>a</sup> | 12 | ,000                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 37,198              | 12 | ,000                |
| Associazione lineare-lineare | 6,553               | 1  | ,010                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 5 celle (25,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,46.

All'indicatore riguardante il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua inteso come risorsa per l'intera scuola (indicatore 3, sez.B2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno una maggiore tendenza a rispondere "moltissimo" (27,8%), Inoltre nessuno di loro risponde "pochissimo" a questa dimensione. Il 63,6% delle risposte "pochissimo" è invece rappresentato dai docenti di scuola secondaria di secondo grado.

*Dimensione C*

*Sezione C.1 - Indicatore 13*

**Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia \* Sesso**

|  |                                     | Sesso   |         | Totale |
|--|-------------------------------------|---------|---------|--------|
|  |                                     | Maschio | femmina |        |
| Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia | moltissimo                          | 4       | 26      | 30     |
|  | abbastanza                          | 14      | 141     | 155    |
|  | poco                                | 14      | 82      | 96     |
|  | pochissimo                          | 8       | 18      | 26     |
|  | ho bisogno di maggiori informazioni | 0       | 17      | 17     |
| Totale   |                                     | 40      | 284     | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 12,593 <sup>a</sup> | 4  | ,013                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 12,760              | 4  | ,013                |
| Associazione lineare-lineare | ,824                | 1  | ,364                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 3 celle (30,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 2,10.

All'indicatore riguardante l'imparare da parte degli alunni l'etica, il potere e la democrazia (indicatore 13, sez.C1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso degli insegnanti. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "pochissimo" (30,8% delle risposte "pochissimo", il 20,0% dei docenti maschi) rispetto alle insegnanti donne.

**Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia \* Grado di scuola in cui si presta servizio**

|  |                                     | Grado di scuola in cui si presta servizio |          |                                    |                                    | Totale |
|--|-------------------------------------|---|----------|------------------------------------|------------------------------------|--------|
|  |                                     | Infanzia                                  | Primaria | Scuola<br>secondaria<br>di 1 grado | Scuola<br>secondaria<br>di 2 grado |        |
| Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia | moltissimo                          | 11  | 6        | 3                                  | 10                                 | 30     |
|  | abbastanza                          | 34  | 70       | 20                                 | 31                                 | 155    |
|  | poco                                | 27  | 28       | 14                                 | 27                                 | 96     |
|  | pochissimo                          | 7   | 6        | 5                                  | 8                                  | 26     |
|  | ho bisogno di maggiori informazioni | 11  | 0        | 1                                  | 5                                  | 17     |
| Totale   |                                     | 90  | 110      | 43                                 | 81                                 | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 30,911 <sup>a</sup> | 12 | ,002                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 34,469              | 12 | ,001                |
| Associazione lineare-lineare | ,023                | 1  | ,878                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 5 celle (25,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 2,26.

All'indicatore riguardante l'imparare da parte degli alunni l'etica, il potere e la democrazia (indicatore 13, sez.C1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. I docenti dell'infanzia hanno una maggiore tendenza a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (64,7%), rispetto ai docenti degli altri istituti.

Sezione C.2 - Indicatore 4

**Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio processo di apprendimento \***

**Sesso**

|   |                                     | Sesso   |         | Totale |
|---|-------------------------------------|---------|---------|--------|
|   |                                     | Maschio | femmina |        |
| Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento | moltissimo                          | 7       | 86      | 93     |
|   | abbastanza                          | 24      | 161     | 185    |
|   | poco                                | 2       | 27      | 29     |
|   | pochissimo                          | 1       | 4       | 5      |
|   | ho bisogno di maggiori informazioni | 6       | 6       | 12     |
|   | Totale                              | 40      | 284     | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 18,852 <sup>a</sup> | 4  | ,001                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 13,553              | 4  | ,009                |
| Associazione lineare-lineare | 10,974              | 1  | ,001                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 4 celle (40,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,62.

All'indicatore riguardante l'attivo coinvolgimento degli alunni nel proprio processo di apprendimento (indicatore 4, sez.C2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso degli insegnanti. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (il 50,0% delle risposte "ho bisogno di maggiori informazioni", il 15,0% dei docenti maschi) rispetto alle insegnanti donne.

**Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio processo di apprendimento \***

**Grado di scuola in cui si presta servizio**

|  |   | Grado di scuola in cui si presta servizio |          |                                    |                                    | Totale |
|--|---|---|----------|------------------------------------|------------------------------------|--------|
|  |   | Infanzia                                  | Primaria | Scuola<br>secondaria<br>di 1 grado | Scuola<br>secondaria<br>di 2 grado |        |
| Gli alunni sono<br>attivamente<br>coinvolti nel<br>proprio<br>processo di<br>apprendimento | moltissimo                                | 32  | 39       | 7                                  | 15                                 | 93     |
|  | abbastanza                                | 52  | 66       | 26                                 | 41                                 | 185    |
|  | poco                                      | 5   | 5        | 7                                  | 12                                 | 29     |
|  | pochissimo                                | 0   | 0        | 1                                  | 4                                  | 5      |
|  | ho bisogno di<br>maggiori<br>informazioni | 1   | 0        | 2                                  | 9                                  | 12     |
|  | Totale                                    | 90  | 110      | 43                                 | 81                                 | 324    |

**Chi-quadrato**

|                              | Valore              | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson      | 45,664 <sup>a</sup> | 12 | ,000                |
| Rapporto di verosimiglianza  | 47,285              | 12 | ,000                |
| Associazione lineare-lineare | 32,676              | 1  | ,000                |
| N. di casi validi            | 324                 |    |                     |

a. 9 celle (45,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,66.

All'indicatore riguardante l'attivo coinvolgimento degli alunni nel proprio processo di apprendimento (indicatore 4, sez.C2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado hanno una maggiore tendenza a rispondere "poco" (14,8%; 41,4% delle risposte "poco"), "pochissimo" (4,9%; 80% delle risposte "pochissimo") o "ho bisogno di maggiori informazioni" (11,1%; 75% delle risposte "ho bisogno di maggiori informazioni").

## 6.2 Analisi psicometrica degli strumenti

Nello specifico hanno risposto: 90 insegnanti della scuola dell'infanzia; 110 della scuola primaria; 43 della scuola secondaria di primo grado e 81 della scuola secondaria di secondo grado. Del campione, la maggior parte dei docenti ha un contratto a tempo indeterminato (91,4%), mentre solo 28 hanno un contratto a tempo determinato (8,6%). Il campione di insegnanti ha una media d'età di 52,5 anni. 148 docenti riferiscono di aver frequentato master o corsi di perfezionamento (45,7%), mentre 176 insegnanti riferiscono di non averli frequentati (54,3%). In riferimento alla distanza dal lavoro, 231 insegnanti (71,3%) riferiscono di vivere nella stessa città in cui lavorano; mentre 93 (28,7%) vivono in una città diversa dal luogo di lavoro.

Il trattamento statistico dei dati ha tenuto conto di:

- Media e Deviazione standard;
- Range: differenza tra il valore massimo e minimo dei punteggi ottenuti dalle somme degli indicatori del questionario;
- Livello di significatività: valore  $p$  (o  $p$ -value in inglese), convenzionalmente  $<0.05$ .

Vengono descritti i risultati emersi dall'indagine.

Applicando il test *T per campioni indipendenti*, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alle due dimensioni "Creare culture inclusive" e "Creare politiche inclusive". Gli insegnanti maschi hanno in media punteggi più alta in entrambe le dimensioni rispetto alle donne ( $p < 0.05$ ), hanno una ridotta propensione a creare culture (differenza fra medie 8.0) e politiche inclusive (differenza fra medie 5.8) rispetto alle insegnanti donne. Rispetto alla dimensione "Sviluppare pratiche inclusive", non c'è una differenza statisticamente significativa nelle medie tra maschi e femmine.

Applicando la procedura ANOVA univariata, si evidenzia una differenza statisticamente significativa rispetto al grado di scuola per ciò che riguarda le dimensioni indagate dal questionario. Gli insegnanti di scuola secondaria, sia di primo che di secondo grado, rilevano in media punteggi più alti in tutte le dimensioni analizzate dal questionario; hanno, quindi, una ridotta propensione a creare culture e politiche inclusive e a sviluppare pratiche inclusive rispetto agli insegnanti di scuola d'infanzia e primaria ( $p < 0.05$ ).



Tali risultati sono confermati dal Chi Quadrato desunto dalle Tavole di contingenza che denotano la significatività di alcuni indicatori del questionario correlati con le variabili Sesso e Grado di scuola, come di seguito elencati.

All'indicatore riguardante il livello di cooperazione del personale a scuola (indicatore 2, sez.A1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "poco" (32,5%) rispetto all'azione di cooperazione del personale.

All'indicatore riguardante il livello di cooperazione del personale a scuola (indicatore 2, sez.A1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado, emerge un minore livello di cooperazione (70% dei "pochissimo"), mentre i docenti della scuola dell'infanzia (56,7%) e primaria (60,9%) ritengono che la collaborazione sia "abbastanza".

All'indicatore riguardante la definizione di inclusione come modo per accrescere la partecipazione di tutti (indicatore 4, sez.A2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "poco" (27,5%) o "ho bisogno di maggiori informazioni" (10,0%).

All'indicatore riguardante la definizione di inclusione come modo per accrescere la partecipazione di tutti (indicatore 4, sez.A2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado emerge una maggiore tendenza a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (100% delle risposte), mentre i docenti della scuola secondaria di primo grado tendono a rispondere "poco" (34,9%). Gli insegnanti di scuola primaria hanno una maggiore tendenza a rispondere "moltissimo" (40,9%).

All'indicatore riguardante il livello di riconoscimento ed utilizzo delle competenze del personale (indicatore 4, sez.B1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "pochissimo" (17,5%).

All'indicatore riguardante il livello di riconoscimento ed utilizzo delle competenze del personale (indicatore 4, sez.B1), emerge una differenza statisticamente significativa

tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Gli insegnanti di scuola primaria hanno una maggiore tendenza a rispondere "moltissimo" (14,6%), mentre i docenti della scuola secondaria di secondo grado, tendono a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (70% delle risposte) o "poco" (32,1%). Il 74,4% degli insegnanti di scuola dell'infanzia rispondono "abbastanza" riguardo al riconoscimento delle competenze del personale.

All'indicatore riguardante il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, inteso come risorsa per l'intera scuola (indicatore 3, sez.B2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "pochissimo" (15,0%).

All'indicatore riguardante il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, inteso come risorsa per l'intera scuola (indicatore 3, sez.B2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno una maggiore tendenza a rispondere "moltissimo" (27,8%), inoltre nessuno di loro risponde "pochissimo" a questa dimensione. Il 63,6% delle risposte "pochissimo" è invece rappresentato da docenti di scuola secondaria di secondo grado.

All'indicatore riguardante l'imparare da parte degli alunni l'etica, il potere e la democrazia (indicatore 13, sez.C1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso degli insegnanti. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "pochissimo" (30,8% delle risposte "pochissimo", il 20,0% dei docenti maschi) rispetto alle insegnanti donne.

All'indicatore riguardante l'imparare da parte degli alunni l'etica, il potere e la democrazia (indicatore 13, sez.C1), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. I docenti dell'infanzia hanno una maggiore tendenza a rispondere "ho bisogno di maggiori informazioni" (64,7%), rispetto ai docenti degli altri istituti.

All'indicatore riguardante l'attivo coinvolgimento degli alunni nel proprio apprendimento (indicatore 4, sez.C2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al sesso degli insegnanti. I docenti maschi hanno una maggiore tendenza a rispondere "ho bisogno di maggiori

informazioni” (il 50,0% delle risposte "ho bisogno di maggiori informazioni", il 15,0% dei docenti maschi) rispetto alle insegnanti donne.

All’indicatore riguardante l'attivo coinvolgimento degli alunni nel proprio apprendimento (indicatore 4, sez.C2), emerge una differenza statisticamente significativa tra le risposte dei docenti rispetto al grado di scuola in cui si presta servizio. Gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado hanno una maggiore tendenza a rispondere "poco" (14,8%; 41,4% delle risposte "poco"), "pochissimo" (4,9%; 80% delle risposte "pochissimo") o "ho bisogno di maggiori informazioni" (11,1%; 75% delle risposte "ho bisogno di maggiori informazioni").

## **CAPITOLO 7: Discussione e conclusioni**

## **7.1 Discussione**

Dalla ricerca emerge che i docenti nella modalità di organizzazione del lavoro didattico, presentano delle differenze legate soprattutto al diverso ordine di scuola. Risultano meno propensi alla ricerca di pratiche educative innovative, gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, perché più tendenti alla lezione di tipo tradizionale; di contro agli insegnanti della primaria appaiono più favorevoli alle innovazioni didattiche e alla messa in atto di pratiche operative commisurate ai bisogni effettivi degli alunni. La componente maschile, seppur esigua come numero di campione, è piuttosto restia a creare culture e politiche inclusive: sembra meno interessata ad attività che favoriscano la specificità di ciascun alunno; ricerca più informazioni rispetto al tema dell'inclusione. In ordine allo svantaggio linguistico che può caratterizzare la diversità nella riuscita formativa degli studenti, l'italiano come apprendimento di Lingua 2 non è ritenuto una risorsa; sono, infatti, poco valorizzate le altre lingue ad eccezione della lingua inglese piuttosto favorita. Le stesse famiglie straniere o extracomunitarie non sono sufficientemente supportate nella relazione educativa perché mancano i mediatori nelle scuole. L'inclusione vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti, non convince i docenti della scuola superiore che richiedono a riguardo più informazioni ed una maggiore diffusione di buone pratiche inclusive. Alcuni docenti soprattutto maschi, non si sentono adeguatamente valutati in base alle effettive competenze man mano che si eleva l'ordine di scuola. A tal riguardo, il lavoro cooperativo e di condivisione all'interno del corpo docente è meno praticato e sentito. Rispetto all'acquisizione di norme etiche da parte degli alunni in ambiente scolastico, i docenti ritengono che questi siano poco avvezzi ad acquisire norme di buon comportamento che consentano di vivere in armonia e nel rispetto delle regole gli spazi operativi della scuola e della società. I docenti maschi rilevano di essere poco informati sugli stili di apprendimento dei propri studenti.

## **7.2 Limitazioni dello studio**

Per ciò che riguarda le limitazioni, l'esiguità del campione ha permesso di fotografare una porzione limitata della realtà scolastica del territorio. Ulteriore limitazione riguarda la differente numerosità tra insegnanti maschi e femmine coinvolti

nel campione; tale limitazione, rispecchia la realtà scolastica italiana in cui, ad oggi, è maggiore la percentuale di insegnanti di sesso femminile, specie nella scuola dell'infanzia e primaria. L'atteggiamento degli insegnanti, poi, specie della scuola secondaria di primo e secondo grado, forse poco inclini alla pratica di un monitoraggio, ha caratterizzato di molto gli esiti dell'indagine, non essendo stati restituiti tutti i questionari previsti.

### **7.3 Proposta di nuova investigazione**

Sarebbe interessante somministrare il questionario ad un campione più ampio, coinvolgendo ulteriori scuole del territorio. Ampliare il campione permetterebbe anche di arruolare un maggior numero di insegnanti maschi, che attualmente rappresentano il solo 12,3% del campione, al fine di verificare le differenze emerse tra insegnanti maschi e femmine. A partire dal prossimo anno scolastico, la formazione dei docenti sarà condizione obbligatoria (Legge 107 del 2015); risomministrare l'*Index* agli stessi insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, permetterebbe di monitorare e verificare l'acquisizione della capacità di sviluppare culture, pratiche e politiche mirate all'inclusione in seguito alla formazione ricevuta. Inoltre, per misurare i livelli di qualità dell'inclusione acquisita, sarebbe interessante fare un confronto tra scuole che hanno usato l'*Index* e quelle che non l'hanno usato.

### **7.4 Conclusioni finali**

L'*Index* è uno strumento ancora poco conosciuto nelle scuole, è probabile che trovi nel tempo ampia diffusione per la valenza della sua utilità, poiché induce a riflettere sulla propria professionalità e sul rapporto con lo studente. Al tempo stesso la valutazione dei progressi compiuti, realizzata mediante indicatori e domande, ha potuto condurre ad un'ulteriore analisi delle scuole, che se resa in termini di ricaduta, può costituire un *feedback* per il progetto di sviluppo d'istituto. È importante infatti che i docenti siano informati dei risultati ottenuti rispetto a determinate variabili e componenti indicativi. Il modo in cui l'*Index* è stato utilizzato e la scelta degli *indicatori* hanno permesso di identificare alcuni aspetti che possono risultare utili per sostenere lo sviluppo inclusivo della scuola in futuro.

Le scuole prescelte per la ricerca, sono contestualizzate in aree territoriali variegata dalla presenza di famiglie di diversa etnia e di diversa condizione sociale. Qualche plesso è ubicato in zone problematiche della città, dove sono presenti fenomeni di devianza e di dispersione scolastica. In dette scuole, relativamente alla fascia dell'obbligo, si contrasta il fenomeno della dispersione scolastica, a causa soprattutto dell'incidenza delle ripetenze. Si ritiene che ciò risponda pienamente agli esiti della ricerca effettuata, poiché emerge una maggiore difficoltà, in particolare per i docenti di sesso maschile a partire dalla scuola secondaria di secondo grado, nello sviluppare pratiche volte all'azione inclusiva, intesa come diritto dello studente svantaggiato di raggiungere il traguardo formativo. La ripetenza né è una conseguenza immediata. L'atteggiamento dei docenti è quello tradizionale, piuttosto accademico, volto alla trasmissione di nozioni ed informazioni che non tutti gli studenti elaborano e concepiscono in eguale modo e misura.

La formazione dei docenti, come da recente normativa, Legge 107 del 2015, diventa, a partire dal prossimo anno scolastico, condizione obbligatoria di innovazione del profilo professionale per una didattica foriera di buone pratiche che intendono parlare i linguaggi delle giovani generazioni, amplificare i saperi ma, soprattutto, garantire il successo formativo, diminuendo notevolmente i fenomeni della dispersione scolastica. Programmare piani educativi personalizzati e/o individualizzati per intervenire con metodologie mirate a favorire la naturale acquisizione dei saperi agli alunni con BES, imparare a conoscere e ad usare come strumenti il PAI e il PDP per identificare i profili personali degli alunni interessati, identificare le strategie più diffuse per facilitare negli alunni il conseguimento degli apprendimenti, favorire il raggiungimento dei traguardi formativi a tutti indistintamente, sono questi gli interventi che realizzano buone pratiche didattiche e su cui si impianta un modello di scuola di qualità, rispondente alle attese delle istanze pedagogico-educative più attuali.

Si auspica che la scuola come comunità educante di concerto con un territorio sociale sempre più vasto, possa veramente accogliere e divenire occasione per la costruzione del Progetto di vita di ciascuno studente. Da qui la possibilità di una piena realizzazione per tutti. Risulta ancora privo di un necessario approfondimento l'aspetto inclusivo nei diversi settori dell'educazione, che implica il riconoscimento della persona e il rispetto dei diritti che le sono garantiti. Le istituzioni scolastiche, in primis, devono

maturare la sensibilità necessaria per riconoscere la fondamentale importanza che l'inclusione riveste in tutte le fasi della crescita e formazione degli alunni e per questo motivo una tematica così delicata e complessa non può né deve considerarsi mai conclusa.



## **BIBLIOGRAFIA**

- AA.VV. (1991), *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Abbagnano, N. (1971), *Dizionario di filosofia*. Torino: UTET.
- Adler, A. (2003), *Psicologia dell'educazione*, Roma: Newton.
- Adler, A. (1949), *Prassi e teoria della psicologia individuale*, Roma: Astrolabio.
- Aleandri, G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: ArmandoEditore.
- Andrich, M. S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo meta cognitivo*. Trento: Erickson.
- Ashman, A. F.e Conway, R. N.(1992), *Guida alla didattica meta cognitiva*. Trento: Erickson.
- Ausubel, D. P. (2004), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. trad. it. di Costamagna, D. (a cura di), Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1979), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano: Adelphi.
- Bateson, M. C. (1992), *Come è nato "Angels Fear"*. *Aut Aut*. n. 251, in Manghi, S. (1998), *Attraverso Bateson: ecologia della mente e relazioni sociali*. Raffaello Cortina Editore.
- Bellingreri, A. (2006), *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*, Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2005), *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano: Vita e Pensiero.
- Bianchi, M. E. e Rossi, V. (a cura di) (2013), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*. Firenze: Libri Liberi.
- Boella, L. (2006), *Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia*, Cortina Raffaello.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Brugger, E., Paggi, Demo, H., Garber, F., Ianes, D. e Macchia, V. (2013), *L'Index per l'inclusione in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/kindergarten un Schule der Vielfalt gestalten*, Milano: FrancoAngeli.

Cacciamani, S. e Giannandrea, L. (2004), *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.

Caldin Pupulin, R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova: CLEUP.

Capuano, A., Storace, F. e Ventriglia, L., (2016), *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*, Trento: Erickson.

Chiapetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?*, Roma: Armando Editore.

Cottini, L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma: Carocci.

Cuomo, N. (1998), *Pensami adulto. Esperienze e riflessioni pedagogiche per l'integrazione degli handicappati nella scuola media superiore*, UTET Università.

Curatola, A. (2003), *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*, Roma: Anicia.

Curatola, A. (2002), *Pedagogia della scuola. Ambiente, autonomia, imprenditorialità*, Roma: Anicia.

D'Alonzo, L. (1997), *Handicap: obiettivo libertà*, Brescia: La Scuola.

Di Nuoscio, E. (2011), *Epistemologia del dialogo. Una difesa filosofica del confronto pacifico tra culture*, Roma: Carocci.

Domenici, G., Frabboni, F. (a cura di), (2007), *Indicazioni per il curricolo*, Trento: Erickson.

Dovigo, F., Ianes, D. (a cura di), (trad. it), (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento: Erickson.

Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. L'inclusione nella educazione scolastica*, Trento: Erickson.

Durst, M. (2006), *Educazione di genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*, Milano: Franco Angeli.

E. Fromm, *Psicanalisi della società contemporanea*, edizione di Comunità, Milano, 1980, p. 128. Titolo originale: *The same Society*, Rinehart company, Inc., NY, 1955.

Ellerani, P. (2013), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Roma: Anicia.

Ellerani, P. (2013), *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, Milano: Franco Angeli.

Erikson, E. H. (1972), *Introspezione e responsabilità*, Roma: Armando.

Fanti, L. (2014), 2014, *Odissea nella scuola*. Miur.

Faure, E. (1972), (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (trad. dal francese), Roma: Armando.

Freud, S. (1921), *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*. In: Opere, vol. IX Torino: Bollati Boringhieri.

Gallese, V., Migone, P., Eagle, M. N. (2006), "La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi". *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3.

Gardner, H. (1994), *Intelligenze multiple*, traduzione dall'inglese di Blum, I. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Gecchele, M., Dal Toso, P. (a cura di), (2010), *Educazione democratica per una pace giusta*. Roma: Armando Editore.

Goussot, A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.

Habermas, J. e Taylor, C. (trad. it.), (1998), *Multiculturalismo: lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.

Heidrun, D. (2015), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.

Herder, J.G. (1778), *Sul conoscere e il sentire dell'anima umana. Osservazioni e sogni*, Aisthesis. Pratiche, Linguaggi E Saperi Dell'Estetico (1/2009).

Hilgard, E. e Bower, G. (1971), *Le teorie dell'apprendimento*, Milano: Angeli.

Ianes, D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2006), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.

Ianes, D. e Tortello, M. (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S., Capaldo, N. e Rondanini, L. (2016), *Insegnare domani nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Ianes, D e Macchia, V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Jung, C. G. (2010), *La psicologia dell'inconscio*, Milano: Fabbri.

Kohut, H. (1984), *Introspection, empathy, and psychoanalysis; an examination of the relationship between mode of observation and theory*, Journal of the American Psychoanalytic Association, Vol 7, Jul 1959, 459-483.

Lattanzi, P. (2015), *La società malata. L'umanesimo di Erich Fromm tra Marx e Freud*, Paolo Lattanzi Editore.

Levi Strauss, C. (1967), *Razza e storia. Razza e cultura*. Torino: Einaudi.

Lewis, A. e Norwich, B. (2000), *Mapping a Special Educational Need s Pedagogy*. Exeter, University.

Lichtenberg, J. D. (1983), *La psicoanalisi e l'osservazione del bambino*, Roma: Astrolabio.

Maglioni, M. e Biscaro, F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*. Trento: Erickson.

Massa, R. (a cura di) (2000), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma Bari: Laterza.

Medeghini et al. (2013), *Il linguaggio come problema*. In Medeghini, R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Medeghini, R. e Fornasa W. (a cura di), (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psico-pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

Medeghini, R., et al., (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Medeghini, R., Valtellina, E. (2006), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano: Franco Angeli.

Morin, E. (2000), *Introduzione ad una politica dell'uomo*. trad. it. di Perri, A., Roma: Meltemi Editore.

Nocera, S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.

Nocera, S. e Tagliani, N. (2015), *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "buona scuola"*. Frosinone: Key.

Norwich, B., "Inclusion in education: from concepts, value and critique to practice", Daniels, H. (eds) *Special Education Reformed: Beyond Rhetoric?*, London, Falmer Press, 2000.

Novalis, (1768), *I discepoli di Sais*, Milano: Bompiani.

Petracci, F. (2015), *La Buona Scuola: il personale docente di fronte alle novità della riforma*. Frosinone: Key Editore.

Pontecorvo, C. (1994), *Le ragioni della continuità*, in "Cooperazione educativa", 1, 1994, pp. 4-10.

Rivoltella, P. C. e Ferrari, S. (2010), *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca intervento sull'innovazione tecnologica*. Milano: Educatt.

Rogers, C. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Martinelli.

Rogers, C. (1983), *Un modo di essere*. Firenze: Feltrinelli.

Rychen, D.S., Salganik, L.H. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Sannipoli, M. (2015), *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: Franco Angeli.

Santerini, M. e Triani, P. (2007), *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EduCatt.

Sen, A. (1992), *Inequality Reexamined*, New York and Cambridge, MA: Russell Sage Foundation, Harvard University Press.

Sen, A. (2000), *Consequential evaluation and practical reason*, *Journal of Philosophy*, 97 (9).

Stein, E. (1992), *L'empatia*, Milano: Franco Angeli.

Vasquez, A. e Oury, F. (1976), *Memorie di un asino: o peripezie di un maestro in cerca di scuola*. Milano: Emme Edizioni.

Ventriglia, L. (2012), *La legge 170/2010: opportunità di azione sinergica tra famiglia, scuola e sanità per il successo formativo della persona con DSA. Intervento logopedico nei DSA*. Trento: Centro Studi Erickson.

Zambotti, F. (2009), *Didattica inclusiva con la LIM*. Trento: Erickson.

## NORMATIVA DI RIFERIMENTO

CIRCOLARE ESPLICATIVA DELLA DIRETTIVA SUI BES del 2012 (CM del 6/03/2013)

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1978), *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (the Warnock report)*. Report for HMSO (London).

DIRETTIVA MINISTERIALE del 27/12/2012, “*Strumenti d’Intervento per alunni Bisogni Educativi Speciali e l’organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica, 2013*”.

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*” (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015).

LEGGE 8 novembre 2000, n. 328. “*Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*”.

LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104 “*Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*”.



LEGGE 4 agosto 1977, n. 517, *"Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"*.

OMS (1999), *Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità, ICIDH-2, Bozza Beta-2*, versione integrale, Trento: Erickson.

OMS (1980), *Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap (ICIDH)*, Cles, 1980.

UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, Parigi.

#### SITOGRAFIA

[aipd.it/aipd\\_scuola/](http://aipd.it/aipd_scuola/)

[www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)

[www.lavocedellalbero.it](http://www.lavocedellalbero.it)

[www.istruzione.it/](http://www.istruzione.it/)

## **ALLEGATI**



**Dipartimento de Psicologia e Antropología**

---

**PRESENTAZIONE DELLA RICERCA**

L'Università di Extremadura in Spagna, nell'ambito del dottorato internazionale di ricerca in Psicologia, ha promosso una ricerca volta ad esplorare alcuni aspetti della vita lavorativa.

Sul testo sono indicate le istruzioni dettagliate per la compilazione del questionario che Vi proponiamo. Leggetele con attenzione per comprendere cosa fare.

Nel porgerVi il nostro ringraziamento, Vi preghiamo di collaborare alla ricerca rispondendo alle richieste con cura ed in tutte le sue parti.

La ricerca ha scopi scientifici, l'elaborazione dei dati raccolti è compito esclusivo dell'Università che garantisce il pieno rispetto della normativa in vigore sulla privacy, assicurando l'anonimato a tutti i partecipanti alla ricerca.

---

Si prega di indicare il proprio ruolo all' interno della scuola:

- ☐ Insegnante  
☐ Insegnante di sostegno

**Genere:**

- ☐ M ☐ F

**Età:** \_\_\_\_\_ anni

**Grado di scuola in cui insegna:**

- ☐ Infanzia  
☐ Primaria  
☐ Scuola secondaria di 1 grado  
☐ Scuola secondaria di 2 grado

**Contratto di lavoro a tempo indeterminato o determinato:**

- ☐ tempo indeterminato ☐ tempo determinato

**Negli ultimi 3 anni ha frequentato master o corsi di perfezionamento?**

- ☐ sì ☐ no

**Lavora nella stessa città in cui vive?**

- ☐ sì ☐ no

Per favore indichi in che misura Lei è d'accordo con le affermazioni che seguono, utilizzando la scala posta accanto a ciascuna di esse che va da: **1 = moltissimo**; **2 = abbastanza**; **3 = poco**; **4 = pochissimo**; **5 = ho bisogno di maggiori informazioni**;

| <b>A. CREARE CULTURE INCLUSIVE</b>   |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>A1. Costruire Comunità</i>  |          |          |          |          |          |
|  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 1. Ciascuno è il benvenuto.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 2. Il personale coopera.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 4. Il personale gli alunni si rispettano reciprocamente.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 5. Il personale e le famiglie collaborano.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente.                | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 8. La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.                                      | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 9. Minori ed adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere.                     | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 10. La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 11. Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni. | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| <i>A.2 Affermare valori inclusivi</i>  |          |          |          |          |          |
|  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 1. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 2. La scuola promuove il rispetto dei diritti umani  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 4. L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti.                                    | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 5. Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 6. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 7. La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 8. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie.                                | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con sé stessi.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| <b>B. CREARE POLITICHE INCLUSIVE</b>   |          |          |          |          |          |
| <i>B1. Sviluppare la scuola per tutti.</i>   |          |          |          |          |          |
|  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 1. La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 3. La selezione e la carriera del personale sono trasparenti.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 4. Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |

|  |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| LEGENDA: 1= moltissimo; 2= abbastanza; 3 = poco; 4 = pochissimo; 5 = ho bisogno di maggiori informazioni;          |          |          |          |          |          |
| 5. I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.                                  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 6. La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.                                     | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 7. Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 8. Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni. | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 9. Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti.            | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 10. La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.                               | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 11. Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti. | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 12. La scuola riduce le sue emissioni di CO e l'utilizzo di acqua.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| <b>B2. Organizzare il sostegno alla diversità</b>  |          |          |          |          |          |
|  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 1. Tutti le forme di sostegno sono coordinate.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 2. Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.            | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 3. Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola.              | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 4. La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali.              | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 5. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive.                      | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 6. Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum.                       | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 7. Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile.                              | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 8. Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti.                                | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 9. Il bullismo viene contrastato.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| <b>C. SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE</b>  |          |          |          |          |          |
| <b>C1. Costruire curricoli per tutti</b>   |          |          |          |          |          |
|  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 1. Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 2. Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua.   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 3. Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo.  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 4. Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale.                 | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 5. Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale.    | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |

| LEGENDA: 1= moltissimo; 2= abbastanza; 3= poco; 4= pochissimo; 5= ho bisogno di maggiori informazioni;        |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>C2. Coordinare l'apprendimento</i>   |   |   |   |   |   |
|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Gli alunni apprendono in modo cooperativo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. La disciplina è basata sul rispetto reciproco.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Grazie per la disponibilità.